



SAVONIA

OPINNÄYTETYÖ - AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO
SOSIAALI-, TERVEYS- JA LIIKUNTA-ALA

YHDESSÄ OSALLISUUTTA ETSIMÄSSÄ

Tutkimus lasten osallisuudesta Iisalmen kaupungin esi-
opetusryhmässä

TEKIJÄT: Emmi Korolainen
Sanna Leinonen

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma/Tutkinto-ohjelma Sosionomin tutkinto-ohjelma	
Työn tekijät Emmi Korolainen ja Sanna Leinonen	
Työn nimi Yhdessä osallisuutta etsimässä – Tutkimus lasten osallisuudesta Iisalmen kaupungin esiopetusryhmässä	
Päiväys 30.12.2016	Sivumäärä/Liitteet 58 / 7
Ohjaaja Anne-Leena Juntunen	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani Iisalmen kaupungin päiväkotit	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyössä tutkittiin iisalmelaisen päiväkodin esiopetusikäisten lasten osallisuuden toteutumista. Työn ensisijaisena tavoitteena oli lisätä esiopettajien mahdollisuuksia tukea lasten osallisuutta esiopetuksen arjessa. Lisäksi tavoitteena oli lisätä lasten tietoisuutta omista osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksistaan. Tutkimuksessa osallisuutta lähestyttiin kolmesta eri teemasta käsin. Teemoja olivat lapsen osallisuus arjessa, aikuisten mahdollistama osallisuus sekä lapsen osallisuus toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.</p> <p>Tutkimusmenetelmä opinnäytetyössä oli kvalitatiivinen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluin haastattele-malla pareittain neljäätoista esiopetusikäistä lasta. Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Teoreettinen viitekehys rakennettiin tukemaan tutkimuksen tuloksia. Kehittämisosuudessa nostettiin esiin useita lasten osallisuutta tukevia menetelmiä.</p> <p>Opinnäytetyön tulokset osoittivat, että lapset olivat osallisia joissakin esiopetuksen toiminnoissa, mutta osallisuuden taso vaihteli paljon eri toimintojen välillä. Osallisuutta ja osattomuutta ilmeni kaikkien kolmen haastatteluteeman sisällä. Arjen osallisuus-teemassa lasten osallisuus esiopetusryhmässä toteutui pääsääntöisesti hyvin. Sen sijaan osallisuus arjen perustilanteissa oli riippuvainen meneillään olleesta toiminnasta, kuten ulkoilusta tai päivälevosta. Aikuisen rooli esiopetuksessa nähtiin toiminnan mahdollistajana sekä rajoittajana. Myös kolmannessa teemassa osallisuuden taso vaihteli paljon. Lasten osallisuus yleensä toteutui toiminnan arvioinnissa, mutta ei yleensä toteutunut toiminnan suunnittelussa.</p> <p>Lapsiryhmän tarpeista nousevia kehittämissuhteita opinnäytetyössä tuotiin esiin yhteensä 15. Lasten osallisuutta arjessa voisivat tukea demokraattinen kasvatus, tutkiva oppiminen, päivälevon kehittäminen sekä leikin mahdollisuuksien ja lapsilähtöisyyden lisääminen. Aikuiset voisivat mahdollistaa lasten osallisuutta Sadutus-menetelmän, ”Nojatuolipedagogiikan”, yksin olemisen mahdollistamisen, ristiriitatilanteiden ratkaisemisen, leikin tukemisen ja havainnoinnin avulla, pienryhmätoiminnan sekä vastuutehtävien antamisen avulla. Lisäksi kehittämissosuudessa kuvattiin sitä, miten lasten vaikuttamismahdollisuuksia toimintaan voitaisiin lisätä ja miten lapset voisivat olla enemmän osallisina esikoulun toiminnan suunnittelussa sekä arvioinnissa. Opinnäytetyöstä on mahdollista tehdä jatkotutkimuksia esiopetusryhmän huoltajien osallisuuteen liittyen.</p>	
<p>Avainsanat</p> <p>lapset, osallisuus, kuuleminen, vaikuttaminen, esiopetus</p>	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Authors Emmi Korolainen ja Sanna Leinonen			
Title of Thesis Looking for involvement together – A research of children`s involvement in a preschool group in Iisalmi			
Date	30.12.2016	Pages/Appendices	58 / 7
Supervisor Anne-Leena Juntunen			
Client Organisation /Partner A kindergarten in Iisalmi			
<p>Abstract</p> <p>The theme of the thesis was preschool children`s involvement in a kindergarten in Iisalmi. The main objective for thesis was to increase the ways a kindergarten worker can support child`s involvement in day to day activities. Another objective was to increase children`s awareness of the ways they can affect their involvement and influence in the kindergarten. These objectives and the challenges that they presented were approached from three different perspectives. These perspectives were child`s everyday involvement, involvement which is enabled by adults, and a child`s involvement in activity planning and evaluation.</p> <p>The qualitative research was conducted as a theme interview in which pairs of preschool aged children were interviewed. The total of 14 children were interviewed. After the interviews the material gathered was analyzed and a theoretical framework was constructed to support the results. Several methods supporting children`s involvement were brought up in the development part.</p> <p>The results showed that the children were involved in some of the daily routines, but the level of involvement varied a lot in the different routines. Participation and non-participation appeared in all three interview themes. The children`s involvement in the preschool group was realized mainly well in the everyday involvement theme. The involvement in everyday situations was dependent on the routine in questions, like outdoor activities or afternoon naps. The role of the adult was mostly seen as an enabler or a restrictor of the activities. The level of involvement also varied a lot in third theme. The children`s involvement was usually realized in activity evaluation, but usually not in activity planning.</p> <p>Fifteen development suggestions rising from the needs of the child group were brought up in the thesis. Children`s involvement in everyday situations could be supported by democratic education, exploratory learning, the development of the afternoon naps and the increase of playing possibilities and child orientation. Adults could enable children`s involvement by using storytelling method or "arm chair pedagogy", by letting the child be alone, by solving problem situations and by supporting, observing children`s play, by using small group activities and giving responsibility tasks. In addition, the development part described how to increase children`s possibilities to influence and how children could be more involved in the planning and evaluation of pre-school activities. It is possible to do further research on the subject concerning parents` involvement.</p>			
Keywords			
children, involvement, hearing, influencing, pre-school education			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
1.1	Tutkimuskontekstin kuvaus.....	7
1.2	Työn tavoite ja tutkimuskysymykset.....	8
2	LAPSEN OSALLISUUDEN PERUSTA.....	10
2.1	Lapsen osallisuus aiempien tutkimusten valossa.....	10
2.2	Lapsen osallisuus esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	12
2.3	Lapsen osallisuus ja oikeus	12
2.4	Osallisuuden kriteerit.....	13
3	OSALLISUUTTA MAHDOLLISTAVA PEDAGOGIIKKA.....	15
3.1	Sosiaalipedagogiikka osallisuuden yhteisöllisenä perustana	16
3.2	Lapsilähtöisyys osallisuuden yksilöllisenä perustana.....	17
3.3	Osallisuus arkipäivän toiminnassa	17
3.4	Aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana	20
3.5	Lapsen osallisuus toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa	23
4	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1	Tutkimusmenetelmät ja niiden valinta	24
4.2	Esiopettajien kysely.....	25
4.3	Teemahaastattelujen toteuttaminen	26
4.4	Aineiston analyysi	27
4.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	29
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	32
5.1	Arjen osallisuus.....	32
5.1.1	Osallisuus esiopetusryhmässä	33
5.1.2	Osallisuus arjen perustilanteissa.....	35
5.2	Aikuisen mahdollistama osallisuus	36
5.2.1	Aikuinen vuorovaikutuksen tukijana.....	37
5.2.2	Aikuinen toimijuuden tukijana	38
5.3	Osallisuus toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa	39
6	OSALLISUUTTA TUKEVAT KEHITTÄMISEHDOTUKSET.....	40
6.1	Arjen osallisuutta tukevat käytänteet.....	41
6.2	Aikuisen mahdollistamaa osallisuutta tukevat käytänteet	44

6.3 Toiminnan suunnittelu ja arviointi lasten kanssa sekä lapsen vaikuttamismahdollisuudet	46
7 YHTEENVETO JA POHDINTA	48
7.1.1 Tutkimustulosten ja kehittämis ehdotusten tarkastelua	48
7.1.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	51
LÄHTEET	53
KUVAT	58
LIITE 1. ESIOPETTAJIEN KYSELY	59
LIITE 2. ESIMERKKI HAASTATTELULUVASTA VANHEMMILLE	60
LIITE 3. TEEMAHAASTATTELURUNKO	61
LIITE 4. ESIMERKKI PAPUNETIN HAASTATTELUKUVISTA	63
LIITE 5. ESIMERKIT AINEISTON RYHMITTELYSTÄ JA ABSTRAHOINNISTA	64
LIITE 6. AINEISTON KVANTIFIOINTI	65
LIITE 7. OSALLISUUTTA TUKEVAT KEHITTÄMISEHDOTUKSET	66

1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme aihe on lapsen osallisuus. Tarkastelimme osallisuutta tässä tutkimuksessa kolmen teeman pohjalta, joita ovat: lapsen osallisuus arjessa, aikuisen toiminta lapsen osallisuuden mahdollistajana sekä lapsen osallisuus esikouluryhmän toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Aihe on yhteiskunnallisesti ajankohtainen uusien esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tultua voimaan syksyllä 2016. Niiden kehittämisen haasteena on etenkin lasten osallisuuden vahvistaminen (Opetushallitus 2016, 22). Perusteet antavat osallisuuden toteuttamiselle teoreettisen näkökulman ja tavoitteet, mutta tavoitteiden käytäntöön viemistä kaivataan. Tämän tarpeen pohjalta toimeksiantajamme, iisalmelainen päiväkot, pyysi meiltä tutkimusta liittyen lapsen osallisuuteen päiväkodin esiopetusryhmässä.

Uusien esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan lasten osallisuuden on tarkoitus ulottua kaikkeen esiopetuksen toimintaan. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kaikkien lasten mielipiteitä kuullaan ja otetaan huomioon toiminnassa. Perusteiden tavoitteena on myös, että esiopetukseen kehitetään toimintakulttuuri, jossa lapset osallistuvat niin oppimiskokonaisuuksien kuin arjen tilanteiden suunnitteluun, arviointiin ja toteutukseen. (Opetushallitus 2016, 23, 24 ja 30.) Opetussuunnitelman perusteiden ohessa lapsen oikeus osallisuuteen on vahvasti suojattu lainsäädännössä (Suomen perustuslaki L 11.6.1999/731). Lapsen oikeuden toteutumisen lisäksi osallisuuden kehittämiseksi on useita muitakin perusteluita. Osallisuuden tukeminen on muun muassa lasten henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaamista ja osallisuuden kautta lapset voidaan nähdä yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. Lapsilla on taitoa ja kykyä tuoda esiin omaa näkökulmaansa ja tätä näkökulmaa tulee arvostaa. (Ojala 2015, 138–139).

Käytännön kasvatustyössä osallisuuden toteuttamista on kritisoitu muun muassa lasten suojelemista ja aikuisen auktoriteetin säilymistä korostavin perustein. Useat kasvatustyön työntekijät kokevat, että lasten kuulemiseen ja mukaan ottamiseen ei ole riittävästi resursseja tai aikaa (Turja 2011, 25). On siis olemassa tarve osallisuuden kehittämiseksi ja uusille toimintatavoille, joiden kautta osallisuutta edistetään. Lasten osallisuuden toteutumisen lähtökohtana voidaan pitää yhteiskunnan tietämystä lasten oikeuksista ja niiden velvoitteista sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden lisääntyvää tietämystä osallisuudesta. (Pajulammi 2014, 12).

1.1 Tutkimuskontekstin kuvaus

Suomessa lapsilla on velvollisuus osallistua vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan vuotta ennen oppivelvollisuutensa alkamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Esiopetus on toiminnallisesti toteuttavaa varhaiskasvatusta, jota annetaan vähintään 700 tuntia lukuvuodessa (Opetushallitus). Opinnäytetyössä sivuamme uusia esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita, erityisesti niiden osallisuutta käsitteleviä osia. Opetushallitus edellyttää uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoa viimeistään 01.08.2016 alkaen (Opetushallitus). Määräyksen pohjalta laaditaan esiopetuksen paikallinen opetussuunnitelma ja esiopetusta toteutetaan paikallisen suunnitelman mukaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksien lähtökohtina ovat lasten kasvuympäristön ja esiopetuksen toimintaympäristön muutosten tuomat haasteet nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Niiden tehtävänä on edistää laadukkaan ja yhtenäisen esiopetuksen toteutumista koko maassa. (Opetushallitus 2016, 8.)

Toimeksiantajamme oli eräs Iisalmen kaupungin päiväkotit. Päiväkodilla on ollut yleisenä käytäntönä, ettei opinnäytetöissä tuoda esiin päiväkodin nimeä tai muita yksityiskohtaisia tietoja, joten myös tässä opinnäytetyössä olemme suojanneet päiväkodin anonymiteetin. Tutkimuksemme toteuttiin päiväkodin esiopetusryhmässä. Esiopetusryhmässä oli paikka kuudelletoista esiopetusikäiselle lapselle. Ryhmässä työskenteli tutkimuksemme aikaan kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi erityisavustaja. Tutustuimme ennen tutkimusta päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaan ja esiopetusryhmän ryhmäkohtaiseen suunnitelmaan. Näissä lapsen osallisuuden huomioiminen ja tukeminen tulivat esiin useassa kohdassa. Emme kuitenkaan voineet ottaa suunnitelmia käsiteltäväksi opinnäytetyöhön, koska lähdetiedot olisivat paljastaneet tutkimuskohteenamme olevan päiväkodin. Siksi päätimme käsitellä tarkemmin Iisalmen, Kiuruveden, Sonkajärven ja Vieremän esiopetussuunnitelmaa, etenkin sen osallisuutta koskevia osioita.

Iisalmen, Kiuruveden, Sonkajärven ja Vieremän esiopetussuunnitelma on laadittu uusien esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kesällä 2016. Jo esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet – osiossa joitakin ajatuksia lasten osallisuudesta tulee ilmi: ”Esiopetus suunnitellaan ja toteutetaan siten, että lapsilla on mahdollisuus innostua, kokeilla ja oppia uutta. Leikkiessään ja toimissaan erilaisissa oppimisympäristöissä lapset laajentavat osaamistaan eri tiedon- ja taidonaloilla” (Iisalmen kaupungin koulutuslautakunta 2016, 7). Opetussuunnitelman arvoperustassa säädetään lasten osallisuudesta muun muassa siten, että lasten käsityksiä ja mielipiteitä pidetään tärkeinä ja lapset osallistuvat oppimisympäristöjensä rakentamiseen sekä edellytystensä mukaan toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Lisäksi arvoperusta määrittää jokaiselle lapselle oikeuden tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi yksilönä sekä yhteisönsä jäsenenä. Paikallisen suunnitelman oppimiskäsityksessä korostuu osallisuutta ajatellen etenkin lapsen oman toiminnan merkitys oppimisessa sekä oppimisen ilo, lapsilähtöisyys ja vuorovaikutuksellisuus. Oppimiskäsityksessä huomioidaan myös se, että esiopetuksessa lapsia kuullaan, heidän kanssaan keskustellaan ja lapsia ohjataan ottamaan toiset huomioon, jolloin lapsille voi syntyä kokemus ryhmän ja yhteisön jäsenyydestä. (Iisalmen kaupungin koulutuslautakunta 2016, 11 ja 12.)

1.2 Työn tavoite ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyömme oli tutkimuksellinen kehittämistyö, jossa hankimme tutkimusaineiston iisalmelaisen päiväkodin esiopetusikäisille lapsille toteutetuilla haastatteluilla. Uusien esiopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden valossa tutkimuskohteena olevan esiopetusryhmän työntekijät kaipasivat lisää tietoa ja toimintamalleja lasten osallisuuden tukemiseen. Heidän pyyntönsä oli saada konkreettista tietoa siitä, miten lasten osallisuutta voidaan tukea esiopetuksen kaikessa toiminnassa, niin toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissa. Opinnäytetyömme päätavoitteena oli siten sellaisten osallisuutta tukevien toimintamallien löytäminen, jotka vastaavat uuden esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Esiopettajien tarpeen ja yhteisten keskustelujemme pohjalta mieleemme nousi useita ajatuksia lasten osallisuuden tukemisesta. Pohdimme esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: millaisia ovat ne toimintamallit, jotka huomioivat jokaisen lapsen yksilönä sekä yhteisönsä jäsenenä ja antavat mahdollisuuden vaikuttaa ja osallistua omaan arkeensa? Miten kaikkien lasten toiveet voidaan käytännössä yhdistää kokonaisuudeksi, jonka mukaan esikoulun arjessa toimitaan? Miten huomioidaan jokaisen lapsen yksilöllinen tapa oppia ja mielipiteet siitä, kuinka oppiminen tai muu toiminta esiopetuksessa toteutetaan? Missä rajoissa lapset itse voivat määritellä osallisuuttaan ja missä menee aikuisen vastuun raja? Muun muassa näihin ajatuksiin meillä oli tarkoitus vastata opinnäytetyössämme.

Yhteisen keskustelun pohjalta suunnittelimme myös tutkimustapamme, joita olivat lapsihaastattelut sekä esiopettajien sähköpostikysely. Lapsia haastatteleamalla pyrimme vastaamaan opinnäytetyömme toiseen tavoitteeseen. Lapsihaastattelujen avulla tarkoituksemme oli saada tietoa niistä esiopetuksen toiminnoista, missä lapset kokivat osallisuutensa toteutuvan ja niistä, joissa lapset eivät kokoneet osallisuutensa toteutuvan. Ajattelimme, että tämä tieto vastaisi tavoitteeseemme eli mahdollistaisi sellaisten lasten osallisuutta tukevien toimintamallien löytämisen, joilla olisi suurta arvoa lasten omaehtoisten osallisuuden kokemuksien kannalta. Lisäksi tavoitteena oli, että tutkimuksen avulla lapset saavat tietoa osallisuuteen liittyvistä oikeuksistaan, jo toteutuvasta osallisuudestaan sekä osallisuuden kehittämismahdollisuuksista.

Ajattelimme, että myös esiopettajilla on paljon asiantuntemusta sekä näkemyksiä lasten osallisuudesta, joita myös halusimme tutkimuksessa hyödyntää. Siksi laadimme varsinaisen tutkimuksen lisäksi esiopettajille sähköpostikyselyn. Näin saimme käyttöömmme teoretiedon lisäksi käytännön tietoa lasten osallisuudesta ja pääsimme pohtimaan olemassa olevia lasten osallisuuden mahdollisuuksia. Tarkoituksenamme oli, että opinnäytetyöstä saatavan tiedon ja opinnäytetyössä esiteltävien toimintamallien avulla esiopetusryhmän työntekijät voivat pohtia omaa toimintaansa lasten osallisuuden tukemisessa ja mahdollisesti kehittää toimintaansa edelleen. Tarkoituksena oli lisäksi, että opinnäytetyöstä saatavaa tietoa voisi käyttää soveltaen hyödyksi myös muissa Iisalmen kaupungin esiopetus- ja lapsiryhmissä.

Edellä mainittujen kysymysten ja tutkimustapojen pohjalta laadimme tutkimuskysymykset.

Tutkimuskysymyksiä olivat:

1. Miten lasten arjen osallisuus toteutuu esiopetusryhmässä?
2. Miten esiopettajat tukevat esiopetusryhmän lasten osallisuutta?
3. Miten lasten osallisuus toteutuu esiopetusryhmän toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa?

2 LAPSEN OSALLISUUDEN PERUSTA

Ennen tarkempaa tutkimuksen suunnittelua tutustuimme osallisuutta käsittelevään aineistoon, etenkin osallisuuden perustaan. Teimme myös tiedonhakusuunnitelman tarpeellisista aihealueista. Teoreettinen viitekehysemme koostuu kahdesta luvusta, joita ovat lapsen osallisuuden perusta ja lapsen osallisuutta mahdollistava pedagogiikka. Lapsen osallisuuden perusta -luvun alussa avaamme aiempia lapsen osallisuuden tutkimuksia. Etenemme kuvaamaan lapsen osallisuutta oikeutena sekä lapsen osallisuutta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lopuksi avaamme osallisuuden kriteerit, jotka osaltaan ovat vaikuttaneet tutkimukseen, etenkin tutkimuksemme teemojen muotoutumiseen.

Lapsen osallisuus on laaja käsite, jolle on haastava antaa yksiselitteisestä määritelmää. Sana ”osallistua” tarkoittaa mukana oloa tai osan ottamista johonkin. Toisaalta määritelmä ”osallisuus” koostuu oikeudesta saada tietoa sekä mahdollisuudesta ilmaista oma mielipide. Osallisuuden vastakohtana voidaan nähdä osattomuus, johon kuuluvat sekä yksilön oma kokemus osattomuudesta että yhteiskuntaan osallistumisen mahdottomuus. (Pajulammi 2014, 141.) Osallisuuden käsitteen määrittely ei ole ongelmattonta, sillä se liittyy kaikkeen varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen toimintaan (ks. Leinonen 2014, 17). Olemme tässä luvussa pyrkineet hahmottamaan sitä, mitä kaikkea lapsen osallisuus voi pitää sisällään sen oikeudellisista ja perusteellisista näkökulmista käsin.

2.1 Lapsen osallisuus aiempien tutkimusten valossa

Aiempia tutkimuksia lapsen osallisuudesta on jonkin verran. Osa tutkimuksista on tehty varhaiskasvatukseen, mutta osallisuutta on tutkittu myös esiopetusryhmässä. Tutkimukset, joissa osallisuutta on tutkittu esiopetusryhmässä, osallisuutta on tutkittu ja määritelty vuoden 2010 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

Lapsen osallisuudesta ja lasten kuulemisesta tehdyssä tutkimuksessa ”Lasten kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen esiopetuksessa” selvitettiin lastentarhanopettajien näkemyksiä siitä, kuullaanko lapsia päiväkodin esiopetuksessa, missä määrin heitä kuullaan ja mihin asioihin ja miten lapset osallistuvat ja vaikuttavat esiopetuksessa. Tutkimuksen on tehnyt Pirjo Vartiainen ja tutkimus on julkaistu vuonna 2005. Tutkimusmenetelmänä sekä aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa käytettiin lomakekyselyä. Kohderyhmänä tutkimuksessa olivat erään etelä-savolaisen kaupungin sosiaalitoimen alaisista 23 esiopetusryhmästä 22 esiopetusryhmän lastentarhanopettajaa tai muuten koulutukseltaan esiopettajiksi sopivat henkilöt. Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessa ovat esiopetus, kuuleminen, osallistuminen, vaikuttaminen, vuorovaikutus ja laatu. Analyysin lähtökohtana tutkimuksessa on käytetty Engeströmin ihmisen toiminnan mallia. (Vartainen 2005, 2, 39.)

Tutkimuksen tutkimustulokset jakaantuivat siten, että aineistosta muodostettujen kriteerien ja niille annettujen arvojen perusteella esiopetusryhmät jakaantuivat kahteen ryhmään, joista ryhmän A lapsilla oli enemmän kuulemis-, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia esiopetuksessa kuin ryhmän B lapsilla. Tutkimuksen mukaan yhdeksässä tapauksessa 17 esiopetusryhmästä lapsia ei kuultu

riittävästi tai heillä ei ollut tarpeeksi vaikuttamisen mahdollisuuksia esiopetuksessa. (Vartainen 2005, 2, 39.)

Jonna Leinosen tutkimus ”Lasten osallisuuden muodot pääkaupunkiseudun päiväkotien esiopetusryhmissä” pohjautuu VKK-Metron tutkimusprojektiin. Tutkimus on vuodelta 2012. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselyä ja aineistonkeruumenetelmänä survey-kyselyä. Tutkimuksen kohdealueena oli koko pääkaupunkiseutu ja kysely suunnattiin Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisen kunnallisille päiväkodeille, ryhmäperhepäiväkodeille ja perhepäivähoitajille. Teoreettisena taustana tutkimuksessa käytettiin YK:n lasten oikeuksien sopimusta ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat osallisuus, oppiminen, leikki, yhteisöllisyys ja osallistuminen. (Leinonen 2012, 8, 3, 21, 23.)

Tutkimustulokset on luokiteltu kolmeen erilaiseen tiimityyppiin. Ne ovat ”osallisuus on leikkiä”, ”osallisuus on yhteisöllisyyttä” ja ”osallisuus on osallistumista”. Kohdassa ”osallisuus on leikkiä” korostui lasten mahdollisuus jatkaa leikkiä haluamansa ajan. Osallistumista korostava luokka kuvasi lasten osallisuutta yksilön kokemuksen kautta, yhteisöllisyyttä korostava luokka painotti yhdessä tekemistä, keskustelemista ja päättämistä ja leikkiä korostavan luokan käsityksen vaihtelivat yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä. (Leinonen 2012, 8, 3, 21, 23.)

Marika Korpin ja Johanna Latvalan tutkimuksen tavoitteena oli testata tutkijoiden kehittämän osallisuuden vuorovaikutuksen mallin toimivuutta käytännössä ja sen mahdollisuuksia lasten osallisuuden edistäjänä. Tutkimuksen nimi on ”Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden mahdollistajana” ja se on toteutettu vuonna 2010. Tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla ja havainnoimalla kymmentä 5–7-vuotiasta lasta ja lapsiryhmän lastentarhanopettajaa. Teoriapohjana tutkimuksessa on käytetty osallistavaa vuorovaikutuksen mallia ja YK:n lasten oikeuksien sopimusta. Osallisuuden määrittelyssä on käsitelty osallisuuden tasot Harry Shierin mallia käyttäen. Osallistava vuorovaikutuksen malli on johdettu useasta osallisuuteen liittyvästä teoriasta. Mallin tärkein ajatus on se, että lapset eivät ainoastaan osallistu toiminnan suunnitteluun, vaan ovat myös toteuttamassa sitä. Keskeisiä käsitteitä ovat tutkimuksessa lapset, osallisuus, vuorovaikutus, varhaiskasvatus, päiväkodit ja toiminnalliset menetelmät. (Korppi ja Latvala 2010, 2, 14, 28, 29, 73.)

Tutkimuksen tulos oli se, että tutkijoiden laatima osallistava vuorovaikutuksen malli tukee lapsen osallisuuden toteutumista päiväkodin arjessa. Tutkimukseen osallistuneille lapsille tehtiin loppuhaastattelut, joissa tutkijat halusivat kuulla lasten kokemuksia osallistavasta vuorovaikutuksen mallista. Mallista tutkijat käyttivät nimeä ”tutkimusmatka” lasten haastatteluissa. Loppuhaastatteluihin osallistui yhdeksän lasta ja kahdeksan yhdeksästä lapsesta kertoi, että he kokivat osallistuneen ”tutkimusmatkan” aikana niin toiminnan suunnitteluun, toteutukseen kuin arviointiin. (Korppi ja Latvala 2010, 2, 14, 28, 29, 73.)

2.2 Lapsen osallisuus esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostetaan lapsen osallisuutta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenä. Lasten kanssa yhdessä pohditaan asioista ja lasten mielipiteet ja ajatukset otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toiminnan arvioinnissa. Toiminnan on oltava lapsilähtöistä ja lasten mielipiteitä on kuunneltava. Esiopetuksessa tulee ottaa huomioon se, että lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämään vaikuttavissa asioissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12–13, 15, 18–19.)

Osallistaminen on keskustelua lasten kanssa, kuuntelemista, lasten arvostamista sekä sitä, että kuunnitetaan jokaista lasta yksilönä. Osallisuuden lisäksi tärkeää lapselle on vaikuttamisen tunne. Lapsen osallistamisen ja vaikuttamisen taitoja vahvistaa lapsen arvostava kohtaaminen, ajatusten kuuleminen sekä yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa toimiminen. Oppimisympäristöön vaikuttaminen tukee lasten oppimista ja osallisuutta. Vaikuttaminen antaa lapsille myös onnistumisen kokemuksia ja vahvistaa vuorovaikutustaitoja. Lapsen osallisuus otetaan huomioon häntä koskevassa toiminnassa ja ratkaisuissa huomioiden hänen ikänsä, kehitystasonsa ja edellytyksensä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 19, 24, 61.)

Lasten osallistaminen toiminnan suunnitteluun, päätösten tekoon ja arviointiin antaa lapsille kokemuksen osallisuudesta ja toimijuudesta. Lasten osallistamista on heidän mielipiteensä kysymistä, sen arvostamista ja huomioon ottamista. Arjen osallisuutta on osallistaa lapsia toimintaan, suunnitteluun sekä työtapojen ja työtehtävien valintaan. Arjen osallisuuden tavoitteena on tukea lasten aloitteellisuuden kehittymistä, lasten omaa vastuunottoa ja edistää lasten oppimista, kun lapset pääsevät pohtimaan työtehtävien tavoitteita ja toiminta on heille mielekästä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23, 28.)

2.3 Lapsen osallisuus ja oikeus

Lapsen näkökulmasta osallisuus tarkoittaa yleisluontoisesti tilannetta, jossa lapsen mielipiteitä ja näkemyksiä kuullaan sekä lapselle tarjotaan mahdollisuus osallistua aktiiviseen toimintaan ja päätöksenteon eri vaiheisiin. Osallisuudessa ei nosteta aikuista tai lasta keskiöön, vaan he ovat vuorovaikutuksessa tasavertaisia toimijoita. Oikeudelliselta kannalta lapsen osallisuus ymmärretään laillisesti velvoittavana lapsen oikeutena. Osallisuutta koskevien oikeuksien toteutumisessa on keskeistä, että lapsi tietää, miksi hänen mielipidettään kysytään ja miten hänen mielipiteensä otetaan huomioon päätöksenteossa. Lapselle on myös selitettävä, miksi jossakin tilanteessa ei voitu toimia hänen mielipiteensä mukaan. (Pajulammi 2014, 142 ja 143.)

Lapsen oikeus osallisuuteen on huomioitu laajasti YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa sekä kansallisessa lainsäädännössä, etenkin Suomen perustuslaissa. YK:n lasten oikeuksien sopimus on jokaista

alle 18-vuotiaista koskeva ihmisoikeussopimus, joka luettelee lapselle kuuluvat ihmisoikeudet ja asettaa valtioille ensisijaisen vastuun toteuttaa ne. Lapsen osallisuus on sopimuksen yksi neljästä yleisperiaatteesta. Muita yleisperiaatteita ovat syrjittämättömyysperiaate, lapsen edun huomioiminen sekä lapsen oikeus elämään ja kehittymiseen. (Suomen Unicef Ry 2015.) Lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artikla painottaa lasten näkemysten kunnioittamista (Unicef 2011, 120). Artikla ei edellytä pelkästään, lasten oikeutta ilmaista mielipiteensä, vaan myös lasten kuulluksi tulemistä ja asianmukaisen painoarvon antamista lasten näkemyksille. Myös Suomen perustuslaki velvoittaa tähän (Suomen perustuslaki L 11.6.1999/731). Käytännössä nämä tarkoittavat lapsen mahdollisuutta puhua, osallistua sekä lasten näkemysten huomioonottamista (Unicef 2011, 120).

Lapsen oikeuksien toteutumisen kääntöpuolena voidaan nähdä osallisuuden esteet. Lasten osallisuutta ei ole ilman aikuisen sitoutumista osallisuuden tukemiseen. (Ojala 2015, 131.) Lasten oikeuksien toteutuminen edellyttää aikuiselta lapsilähtöisen asenteen omaksumista, lasten kuuntelemista ja heidän ihmisarvonsa ja mielipiteidensä kunnioittamista (Unicef 2011, 121). Esteenä voi olla osallisuuden käsitteen liian kapea rajaaminen esimerkiksi lasten kuulluksi tulemisessa, lapsen osallisuuden pitäminen itsestäänselvyytenä tai pakonomaisena toimintana (Leinonen 2014, 18). Esteenä voidaan nähdä myös aikuisen suhtautuminen osallisuuteen aikaa ja resursseja vievänä toimintana, jota käytetään vain silloin, jos resurssit riittävät (Kataja 2014, 57). Muita osallisuuden esteitä voivat olla esimerkiksi päiväkodin säännöt, rutiinit, toimintojen joustamattomuus tai puutteet organisaatioissa (Ojala 2015, 134).

Osallisuuden toteuttamisessa on tärkeää muistaa, että jokaisen lapsen kokemus osallisuudesta on erilainen (Roos 2016, 13). Näin ollen lasten osallisuuden toteutuminen vaatii erilaisia osallisuuden ja itsensä ilmaisemisen mahdollisuuksia (Leinonen 2014, 38). Kuitenkaan lapsen oikeus osallisuuteen ei tarkoita sitä, että lapset saisivat vapaasti määrätä omasta elämästään ja tehdä päätöksiä ilman yhteistä neuvottelua siitä, miten toimitaan. Näin osallisuuden tavoitteena voidaan nähdä samaan suuntaan katsominen, jossa aikuinen huomioi lapsen osallisuutta mahdollistavat hetket, tarttuu niihin ja tukee näin lapsen osallisuuden kokemuksen syntymistä. (Kataja 2014, 58.)

2.4 Osallisuuden kriteerit

Opinnäytetyössä jaoimme lapsen osallisuuden kolmeen teemaan, joita ovat arjen osallisuus, toiminnan suunnittelu ja arviointi osallisuuden mahdollistajana sekä aikuisen toiminta osallisuuden mahdollistajana. Päädyimme tähän jakoon, koska se antoi mielestämme hyvät mahdollisuudet osallisuuden toteutumisen tutkimiseen koko esiopetuksen toiminnassa. Näiden teemojen avulla esittelemme tutkimuksen tulokset ja kuvaamme teoreettista viitekehystä. Teemat esiintyivät osallisuuteen liittyvässä kirjallisuudessa, aiemmissa tutkimuksissa sekä Espoon kaupungin osallisuuden kriteereinä. Espoon kaupunki on laatinut osallisuuden kriteerit ohjaamaan lapsen osallisuuden toteutumista varhaiskasvatuksessa (Palojärvi ja Pippuri 2015). Ajattelemme kuitenkin, että päädytään osallisuuden määrittelyssä mihin tahansa, lopullisen arvion osallisuuden

toteutumisesta tekevät lapset itse omalla subjektiivisella osallisuuden kokemuksellaan, jota pyrimme tutkimuksessamme tuomaan esille.

Lapsen osallisuus arjessa näkyy osallisuuden kriteerien mukaan muun muassa lapsen mahdollisuutena valita itse leikkejä, toimintoja ja niihin liittyviä välineitä sekä vaikuttaa toimintaan käytettävään aikaan ja oppimisympäristöönsä. Lisäksi lapsen kiinnostuksen kohteet ja henkilökohtaiset tarpeet huomioidaan arjessa. (Nykänen 2013, 17.) Opinnäytetyössämme arjen osallisuuteen liittyi lapsen osallisuus esikoulun arkipäivän kaikissa toiminnoissa. Sisällytimme arjen osallisuuteen myös lapsiryhmään eli yhteisöön liittyvän osallisuuden, koska meidän näkemyksemme mukaan lapsen osallisuus on yhteisössä, sen yhteisessä vuorovaikutuksessa rakentuvaa.

Esiopetusympäristö tarjoaa rajattomasti mahdollisuuksia lapsen osallisuuden tukemiselle. Kokonaisvaltainen osallisuuden tukeminen toteutuu, kun esiopettaja tukee lasten toimintaa ja ottaa lapset mukaan toimintaan lasten tarpeiden ja kehitystason mukaan. (Turja 2011, 1.) Osallisuuden kriteerien mukaan aikuisen tulee osoittaa olevansa kiinnostunut lapsen ajatuksista ja kunnioittavansa heitä. Aikuisen tehtävänä on tarjota lapsille hellyyttä, antaa myönteistä palautetta, tukea lapsia ristiriitojen ratkaisemisessa sekä tukea lasten toimintaa osallistumalla leikkeihin. Lasten kanssa toimitaan myös pienryhmissä ja lapsilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa ryhmien muodostumiseen. Toiminnan aikana lapsia kuunnellaan ja aikuiset ottavat lasten tekemät aloitteet ja mielipiteet huomioon toiminnan aikana. (Nykänen 2013, 18.) Ajattelemme, että osallisuutta tukiessaan aikuisen tulee mahdollistaa riittävästi lapsen toimijuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia, mutta tukea lapsen toimintaa niissä asioissa, joissa lapsi tarvitsee vielä aikuisen tukea ja hoivaa (ks. Turja 2011, 1).

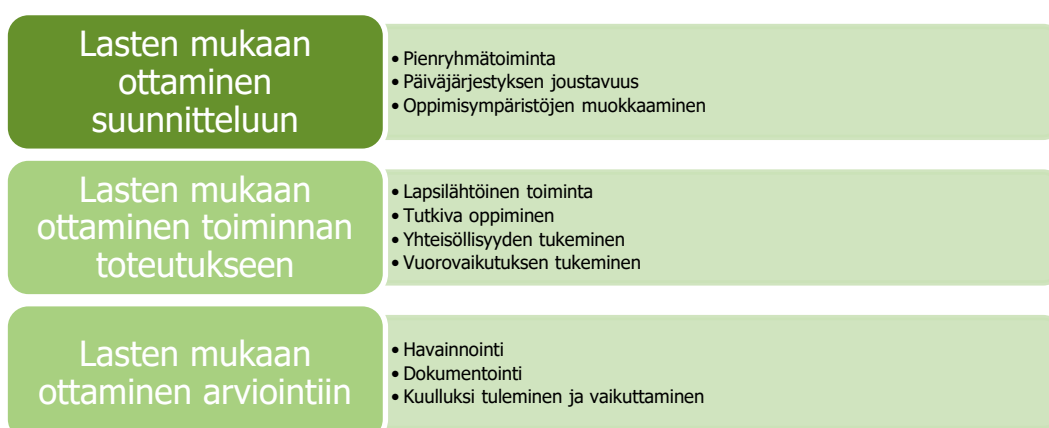
Osallisuuden kriteerien mukaan lapset tulee ottaa mukaan myös toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Kun lapsen osallisuus mahdollistetaan jo suunnitteluvaiheessa, kehitetään perustaa lapsen itseilmaisulle ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksille. (Hätönen ja Katajisto 2012, 8.) Osallisuuden kriteerien tavoitteiden mukaan suunnittelun ja arvioinnin lisäksi lapsen toimintaa havainnoidaan ja dokumentoidaan. Esikoulun toiminnan suunnittelussa huomioidaan tehdyt lapsihavainnot. Tämän lisäksi lasten mielipiteitä selvitetään aktiivisesti arjen eri tilanteissa. Myös lasten yksilölliset esiopetussuunnitelmat ovat olennainen osa suunnittelua. (Nykänen 2013, 18.) Toiminnan suunnittelussa pidimme erittäin tärkeänä myös esiopetussuunnitelmien osuutta. Lapsen osallistuminen esiopetussuunnitelmakeskusteluun antaa lapselle mahdollisuuksia tuoda esille omia näkemyksiään. Keskustelun käyminen lapsen ikätasoa vastaavalla tavalla edistää lapsen mahdollisuutta vaikuttaa ja arvioida omaa toimintaansa. (Hätönen ja Katajisto 2012, 11.)

3 OSALLISUUTTA MAHDOLLISTAVA PEDAGOGIIKKA

Tässä luvussa esittelemme teoreettisen viitekehyksen, jonka rakensimme tutkimuksemme tulosten pohjaksi. Kuvaamme aluksi osallisuutta mahdollistavaa toimintakulttuuria yleisellä tasolla ja avaamme kaksi näkökulmaa, sosiaalipedagogiikan ja lapsilähtöisyyden, joista käsin tarkastelemme osallisuutta. Seuraavaksi kuvaamme osallisuuden toteuttamista sekä osallisuutta tukevia toimintamalleja eri teemojen alla. Teoria kulkee samojen teemojen varassa kuin tutkimuksen tulokset, koska halusimme luoda mahdollisuuden palata tuloksista teoriaosuuteen.

Osallisuustutkimuksessa on tuotu esille, että tarkoitus ei ole hiljentää työntekijöiden omaa kriittistä pohdintaa tutkijoiden valmiilla vastauksilla, vaan tarjota mahdollisuuksia tarkastella toteuttamaansa pedagogiikkaa uusista näkökulmista (Leinonen 2014, 17). Pohjaamme oman tutkimuksemme samaan ajatukseen. Mahdollisten uusien näkökulmien kautta olemme pyrkineet löytämään selittäviä tekijöitä kasvatuksen käytännöille, sellaisina kuin ne jo osittain esiintyvät esiopetuksen arjessa (ks. Leinonen 2014, 17). Teoreettisen viitekehyksemme otsikko sai alkunsa Leena Turjan ajattelusta. Turja ei halua puhua osallistavasta pedagogiikasta, jossa hän kuulee lasta passivoivan sävyn, vaan osallisuuden mahdollistavasta pedagogiikasta, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja elämänsä vaikuttajana (Hujala 2014, 10). Juuri tätä myös me haemme osallisuutta mahdollistavalla pedagogiikalla. Osallisuutta mahdollistavassa pedagogiikassa lapsen osallisuus toteutuu lapsen toimijuutena ja vaikuttamismahdollisuuksina niin toiminnan toteutuksessa kuin toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa (Turja 2012, 52 ja 53).

Osallisuutta kehitettäessä on tärkeää löytää ja kehittää erilaisia muodollisia keinoja, joiden avulla lisätään lasten mahdollisuuksia osallisuuteen. Tällaisia voivat olla lastenkokoukset, lapsikohtaisten suunnitelmien tekeminen tai lasten toiminnan dokumentointi yhdessä lasten kanssa. Halusimme liittää toimintamallit vahvasti teoriaan, koska mielestämme osallisuuden toteutumiseksi ei yksin riitä, että osallisuutta lähdetään määrittelemään, vaan on keskityttävä myös siihen, millaisia keinoja osallisuuden toteuttamiseksi voidaan kehittää. (ks. Leinonen 2014, 16.) Nämä konkreettiset osallisuutta tukevat mallit olivat myös esiopettajien toiveena ja siten opinnäytetyömme yhtenä tavoitteena. Seuraavassa kuviossa on luetulta näitä monipuolisia menetelmiä.



KUVIO 1. Lapsen osallisuutta tukevia menetelmiä, mukailten (Järvinen ja Mikkola 2015, 19).

Ymmärsimme, että lasten osallisuus mahdollistuu, kun työntekijät antavat sille tilan ja tuen ensin asenteissaan, ymmärtäessään lapsen osallisuuden merkityksen ja lopulta kehittäessään toimintaa osallisuutta mahdollistavaksi (ks. Turja 2011, 33). Osallisuus vaatii siten kasvattajatiimiltä yhteistä neuvottelua ja sitoutumista osallisuuden toteuttamiseen omassa ryhmässään (Turja 2012, 53).

3.1 Sosiaalipedagogiikka osallisuuden yhteisöllisenä perustana

Sosiaalipedagogiikka käsittää ihmisen sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Esiopetuksessa lapsi on yksilö, mutta myös esiopetusryhmän yhteisön jäsen. Sosiaalipedagogiikkaan liittyy sanana yhteiskunta ja yhteisö sekä kasvatus. Sosiaalipedagogiikassa puhutaan lapsen sosiaalisesta kehityksestä tarkoittaen ihmisen yhteisölliseen elämään tarvittavien valmiuksien kehittymistä ja siinä korostetaan yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä näkökulmia kasvatukseen ja kehitykseen. Kasvatuksessa on kyse yksilön kehitykseen vaikuttamisesta. Esiopetuksessa lapsen kehitykseen halutaan vaikuttaa oppimisen kautta. Sosiaalipedagogiikan tavoitteena on sosiaalisten ongelmien ehkäisy ja lievittäminen, syrjäytymisen ehkäisy ja hyvinvoinnin edistäminen. (Hämäläinen 2006, 14–16, 30.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että osallisuutta lisäävät toimintatavat auttavat ongelmien ennaltaehkäisyä, niiden varhaista tunnistamista ja siihen liittyen tarvittavan tuen järjestämistä. Lasta tulisi rohkaista yhdessä tekemiseen ja yhteisöllisyyteen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 60, 15.)

Yhteisöllisyys on yksi sosiaalipedagogiikassa korostuvista periaatteista (Hämäläinen 2006, 67). Esiopetusryhmä on yhteisö, johon kuuluvat lapset, lasten huoltajat sekä ryhmän työntekijät. Ihminen kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja yhteisössä tapahtuva vuorovaikutus vahvistaa välittämistä ja kunnioitusta (Sosped 2015). Sosiaalipedagogista toimintaa on kasvattaminen yhteisöä varten, yhteisössä ja yhdessä yhteisön kanssa (Kansalaisyhteiskunta 2015, Sosiaalipedagogiikka).

Hyvässä yhteisössä käydään keskustelua arvoista, ratkaistaan ongelmatilanteita, pyritään saavuttamaan yhteisiä tavoitteita sekä jaetaan kokemuksia ja opitaan niistä yhdessä (Sosped 2015). Hyvään yhteisöön kuuluu siis yksilöiden osallistaminen keskusteluihin, ratkaisuihin ja yhteisiin tavoitteisiin ja kokemuksiin. Yhteisö määrittää osallisuuden, jaetun yhteisen tekemisen ja lasten kiinnostusten kohteiden kautta. Lapsella on oikeus mahdollisuuteen vaikuttaa yhteisönsä elämään ja rakentumiseen sekä oikeus olla osallinen yhteisössään. (Marjanen, Marttila ja Varsa 2013, 10, 78, 84.)

Yhteisöllisyys rakentuu kokemukseen osallisuudesta ja osallisuus on yhteisöllisyyden pohja. Yhteiskuvuuden tunne on tärkeä osa yhteisöllisyyden rakentumista. Yhdessä opetteleminen, neuvottelu ja sopiminen mahdollistavat yhteisöllisyyden rakentumisen ja osallisuuden ryhmässä. (Marjanen, Marttila ja Varsa 2013, 78, 37, 77.)

3.2 Lapsilähtöisyys osallisuuden yksilöllisenä perustana

Lapsilähtöisyys ja siihen usein liitetty lapsikeskeisyys ovat hyvin monella tavoin tulkittuja käsitteitä. Suomessa lapsilähtöisyys käsitettä käytetään erityisesti, kun kuvataan käytännön työn toimintatapaa. (Karlsson 2012, 21). Lapsilähtöisyyden käsitettä selkiinnyttäessään professori Eeva Hujala lähentelee liikkeelle jokaisen lapsen yksilöllisyyden kunnioittamisesta ja tarpeiden tunnistamisesta. Lapsilähtöisyyden periaatteen mukaan jokainen lapsi huomioidaan yksilönä, lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan ja hänen toiveensa ja tarpeensa pyritään selvittämään ja ottamaan huomioon kasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Kalliala 2011, 22.)

Lapsilähtöisyyden rinnalle tarvitaan kuitenkin myös aikuisjohtoisuutta sekä aikuisen avointa ja rehellistä vallankäyttöä (Kalliala 2011, 20, 22). Tämä tarkoittaa, että kasvattaja käyttää vuorovaikutuksessa vallitsevaa valtaansa lapsen hyväksi, ei lasta vastaan (Järvinen ja Mikkola 2015, 148). Lapsilähtöisesti toimiva aikuinen painottaa lapsen näkökulmaa, lapsen oikeutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja toimia itselleen ominaisille tavoilla, mutta ei anna lapselle liikaa vastuuta (Kalliala 2011, 20). Lapsilähtöisyys ja lapsen yksilöllisyyden huomioiminen on nähty jo pitkään tärkeänä pedagogiikkaa ohjaavana pyrkimyksenä (Turja 201, 44). Esimerkiksi uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lapsilähtöisyydestä sanotaan, että esiopetusta on suunniteltava lapsilähtöisesti ja sen tehtävänä on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuva ja käsitystä itsestään oppijana (Opetushallitus 2016, 12). Käytännössä lapsilähtöisyyden toteuttaminen on kuitenkin ymmärretty vaihtelevasti. Tavoitteen taustalla on ollut pelko kasvatuksen linjaamisesta liikaa lapsen toiveista ohjautuvaksi ja se, ettei tilaa jää oppimistavoitteiden mukaiselle toiminnalle. Vallitseva tavoitteena kuitenkin on, että pedagogiset sisällöt rakentuisivat lasten kiinnostusten kohteista, aiemmista kokemuksista ja mahdollistaisivat aktiivista tiedonrakentamista. (Turja 2012, 44–45.)

Lapsen osallisuudesta ja toimijuudesta puhuttaessa korostuu helposti vain yksilön näkökulma ja lapsilähtöisyys. Näin osallisuudesta voi rakentua toimintamalli, jossa lapset eristetään toisistaan oman etunsa tavoittelun vuoksi. Todellisuudessa esiopetuksessa ei ole myöskään rajattomia mahdollisuuksia lapsen yksilölliseen huomioimiseen, vaan on pohdittava asioita myös koko lapsiryhmän näkökulmasta. (Karlsson 2012, 42.) Siksi haluamme tarkastella osallisuutta sekä lapsilähtöisesti että sosiaalipedagogisesta, yhteisöllisestä näkökulmasta.

3.3 Osallisuus arkipäivän toiminnassa

Seuraavaksi avaamme sitä, mitä lapsen osallisuus voi olla ja miten sitä voidaan tukea eri käytäntein esiopetuksessa. Käsitteemme arjen osallisuus kuvaa lapsen osallisuutta, joka ilmenee yhteisöllisenä osallisuutena, ohjatussa sekä vapaassa toiminnassa tapahtuvana osallisuutena sekä päiväjärjestykseen liittyvänä osallisuutena. Myös tutkimuksen tuloksissa nämä osa-alueet kuuluvat arjen osallisuus – teemaan. Teemat muotoutuivat sekä aiemmassa luvussa esiteltyjen osallisuuden kriteerien, että aineistolähtöisen analyysimme avulla.

Lapsen osallisuuden kokemus rakentuu vähitellen arjen vuorovaikutuksessa ja yhteisöllisessä toiminnassa muiden ryhmän lasten ja aikuisten kanssa. Yhteisöllisyyden rakentuminen edellyttää kasvattajilta tavoitteellista ryhmäprosessin suunnittelua, ohjaamista ja arvioimista. (Järvinen ja Mikkola 2015, 36.) Tätä voidaan kutsua arkiseksi huolenpidoksi, joka toteutuu ryhmässä päivittäin ja johon kaikki lapset ja aikuiset osallistuvat omilla vuorovaikutustaidoillaan (Kallio, Stevall, Bäcklund ja Häkli 2013, 82). Taitoja edistämällä lapsia voidaan tukea nimenomaan yhteisöllisinä toimijoina arkiympäristöissään. Toisaalta yhteisöllisten taitojen opettamista ja tukemista voidaan kutsua demokraattiseksi kasvatukseksi (Kronqvist ja Kumpulainen 2011, 82). Demokraattisessa kasvatuskäytännössä osallisuuden voidaan ajatella olevan lasten omien oikeuksien ja mahdollisuuksien tiedostamista ja harjoittelua (Leinonen 2014, 29).

Demokratian ja demokraattisen kasvatuksen peruseräpäätteisiin kuuluu ajatus, että jokaisella yksilöllä on yksi ääni, jolla hän voi vaikuttaa yhteisönsä tai yhteiskuntansa päätöksiin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kasvattaja antaa lapselle tilan tasavertaiseen toimijuuteen ja vaikuttamiseen ryhmässä. Aikuisen tulee rohkaista lasta ilmaisemaan oma mielipiteensä, osallistumaan toimintaan sekä tiedottaa lapselle hänen vaikutusmahdollisuuksistaan. Yksinkertaisimmillaan kysymällä lapselta ”mitä mieltä sinä olet”. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lastenkokoukset ja -neuvostot ovat toimineet pedagogisina malleina demokraattisesta kasvattamisesta. (Leinonen 2014, 29–31.) Kokouksia suunniteltaessa on pohdittava ensisijaisesti sitä, kenen näkökulma ja toiveet tulevat huomioiduiksi ja miten lapsia tuetaan mielipiteiden ilmaisemisessa ja päätöksenteossa. Esimerkiksi pohditaan sitä, kuka valitsee lastenkokouksien aiheet tai voiko yksittäinen lapsi saada äänensä kuuluviin kokouksen aikana. Kokouksen teemana voisi olla esimerkiksi ryhmän sääntöjen muodostaminen tai arjen toiminnan suunnittelu. (Leinonen 2014, 31–32.)

Uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lapsen osallisuus on nostettu aikaisempaa selkeämmin yhdeksi toiminnan toteuttamisen periaatteeksi (Opetushallitus 2016). Esiopetuksen arjessa tämän voidaan ajatella tarkoittavan lasten toimijuutta sekä mahdollisuutta vaikuttaa ja muuttaa sitä toimintaa, johon he osallistuvat. Näin ollen pelkkä yhteiseen toimintaan osallistuminen ei välttämättä takaa lapsen osallisuutta. (Rainio 2012, 115.) Osallistumisen lisäksi lapsilla tulee olla mahdollisuus osallistua muun muassa toiminnan suunnitteluun ja arviointiin, toimintaympäristöjen rakentamiseen, uusien lelujen hankintaan sekä päivärytmin muotoutumiseen (Turja 2012, 50). Lasten ideoiden ja aloitteiden tulee vaikuttaa toiminnan kulkuun myös toiminnan aikana (Opetushallitus 2016, 23).

Esiopetuksen opetussuunnitelmissa sanotaan; ”Tavoitteena on, että oppimisympäristöt muodostavat lapsille kokonaisvaltaisen oppimaiseman ja kannustavat aktiiviseen, yhteisölliseen ja itsenäiseen oppimiseen” (Opetushallitus 2016, 24). Tässä ”kokonaisvaltainen oppimaisema” viittaa muun muassa laaja-alaiseen osaamiseen, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Lapsen laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen vaikuttaa opeteltavia tietosisältöjä enemmän se, miten esiopetuksessa työskennellään, millaisiksi oppimisympäristöt ra-

kennetaan sekä miten lasten oppimista ja hyvinvointia tuetaan. Käytännössä tämä tarkoittaa esiopetuksen järjestämistä oppiainerajat ylittävinä oppimiskokonaisuuksina. (Opetushallitus 2016, 16 ja 30.)

Aktiivisen, yhteisöllisen ja itsenäisen oppimisen tavoitteet taas tarkoittavat muun muassa sitä, että oppimisympäristöissä tulisi olla tilaa dialogisille keskustelukäytännöille, oppilaiden ja opettajien väliselle neuvottelulle ja aktiiviselle oppimiselle (Kronqvist ja Kumpulainen 2011, 118). Tutkivan oppimisen mallissa lapset voivat olla aktiivisia toimijoita, oppiminen tapahtuu yhteisessä vuorovaikutuksessa ja eri ilmiöiden tutkiminen lähtee liikkeelle lasten näkökulmasta. Kasvattajan tehtävä on rohkaista lapsia kysymysten esittämiseen, luoda mahdollisuudet lapsia kiinnostavan ilmiön tutkimiseen sekä osallistua yhteiseen tiedonrakentamiseen. Oppimisen prosessi voi käynnistyä aina uudelleen, jos kasvattaja luo sille mahdollisuuden ja huomioi lasten ihmettelyn alkulähteet. (Lipponen 2012, 33 ja 36–37.)

Esiopetuksen erityisenä tavoitteena on edistää lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla. Tavoitteen saavuttamiseksi esiopetuksessa tulee käyttää varhaiskasvatukseen soveltuvaa pedagogiikkaa, jossa leikin eri muodot ovat vahvasti läsnä. (Opetushallitus 2016, 14.) Leikin lisäksi varhaiskasvatukseen soveltuvia menetelmiä ovat lapsilähtöiset menetelmät, eli liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen. Lapsilähtöinen toiminta tulisi turvata niin ohjatun kuin lapsen omaehtoisen toiminnan aikana. (Koivisto ja Anttinen, 2016, 132.)

Keskinäisessä toiminnassaan, niin sanotun vapaan leikin aikana lapset ovat päässeet helpommin vaikuttamaan toimintaansa ja toimimaan itsenäisesti. Toisaalta tämä voi laittaa aikuisen ajattelemaan, että tässä lasten osallisuus toteutuu jo ilman hänen vaikuttamistaan leikkipedagogiikkaan. (Turja 2011, 31.) Kuitenkin esimerkiksi professori Pentti Hakkarainen toivoo kasvattajalta entistä tietoisempaa roolia leikin mahdollistajana ja rikastajana (Järvinen ja Mikkola 2015, 46). Aikuinen voi rikastaa lapsen leikkejä tarjoamalla monipuolisen ja kehitystä tukevan ympäristön, sekä osallistumalla lapsen leikkiin ja havainnoimalla lapsen leikkejä. Leikin mahdollistaminen taas tarkoittaa etenkin riittävän ajan antamista leikkiin, mutta myös lasten mielenkiinnon mukaisten välineiden sekä erilaisten leikki-tilojen tarjoamista. (Ojala 2015, 147). Nämä vaativat huomion kiinnittämistä niin toiminnan suunnitteluun, päiväjärjestyksen rakentamiseen kuin lasten vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseen (Järvinen ja Mikkola 2015, 48).

Leikkitaulut, jotka ovat olleet käytössä useissa suomalaisissa päiväkodeissa, ovat yksi esimerkki siitä, miten lasten yksilöllisiä näkemyksiä voidaan leikkipedagogiikassa huomioida. Leikkitaulu voi olla hyvin yksinkertaisesti toteutettu toimintamallin pohja, jonka avulla lapsiryhmän lapsen voivat valita päivän leikkinsä. Osallisuuden toteutumiselle keskeistä on se, miten tiukkana toimintamuotona leikkitaulua käytetään. Tiukasti toteutettuna leikkitaulu toimii aikuisen vallankäytön tapana, joka voi jopa rajoittaa lasten osallisuutta ja estää luovien leikkien syntymisen. Kuitenkin, jos leikkitaulua sovelletaan lapsen näkökulmasta niin että lasten ääni tulee kuulluksi, voivat monet pitkäkestoiset leikit ja lasten vaikuttamismahdollisuudet lisääntyä. (Koivisto ja Anttinen 2016, 131.) Leikkitaulun käyttöä

voidaan soveltaa esimerkiksi niin, että lapset valitsevat leikkitaulusta vain leikkialueen, eivät itse leikiä (Leinonen 2014, 27). Toimintamallin kehittämisen tulisi myös olla jatkuvaa, leikkialueiden lasten kanssa ideoituja ja lasten tarpeisiin vastaavia (Koivisto ja Anttinen 2016, 132).

Päiväjärjestys ja arjen rutiinit voivat myös edistää tai olla edistämättä lasten osallisuutta, riippuen niiden toteuttamistavoista. Osallisuutta lisätäkseen päiväjärjestyksen tulee olla säännöllinen ja ennakoitava, mutta lasten tarpeiden ja toiveiden mukaan joustava. (Järvinen ja Mikkola 2015, 52.) Säännöllisyys mahdollistaa lapsen turvallisuuden tunteen, joka lisää lapsen omatoimisuutta ja on siten pohjana osallisuudelle. Osallisuus arjen perustilanteissa edellyttää etenkin lasten ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta ja lapsen huomioimista. Päiväjärjestyksen käytäntöjä toteuttaessaan aikuisen olisi hyvä välillä pysähtyä miettimään, miten ja miksi kussakin tilanteessa menetellään ja olisiko toimintatapoja mahdollista muuttaa osallisuutta vahvistavampaan suuntaan. (Kettukangas ja Härkönen 2014, 112.)

Lapsen näkökulmasta osallisuus arjen perustilanteissa edellyttää tietoa siitä, miten ja miksi tilanteessa toimitaan niin kuin toimitaan ja mitä välineitä lapsella on käytettävissään. Tärkeää on myös lapsen tunne siitä, että omilla mielipiteillä on merkitystä toimintaan. Esimerkiksi ulkoiluajasta, ruokailupaikan valinnasta tai unihetken suunnittelusta voidaan hyvin neuvotella yhdessä lasten kanssa. (Kettukangas ja Härkönen 2014, 103 ja 105.) Etenkin päivälepoikänteet ovat päiväjärjestyksessä toiminta, jota on pohdittu jo vuosia useissa päiväkodeissa (Javanainen 2016, 112). Tärkeintä on, että päivälepo vastaa lapsen tarpeisiin ja antaa lapselle mielekkään kokemuksen. Jos lapsi tarvitsee unta, levon mahdollisuus järjestetään, sen sijaan muiden lasten kohdalla toimintaa voidaan pohtia uudelleen. Esimerkiksi Nokialla sijaitsevassa Alhoniityn päiväkodissa on kehitetty perinteisen päivälevon rinnalle Rentola-toimintaa. (Javanainen 2016, 112.) Rentolassa tavoitteena on harjoitella rentoutumista. Toiminnassa toteutetaan esimerkiksi ohjattuja rentoutusharjoituksia satujen ja musiikin avulla, kuunnellaan rauhoittavaa musiikkia sekä rentoudutaan fyysisten harjoitteiden, kuten hieronnan avulla. Lopuksi lapsilla on mahdollisuus omavalintaiseen rentoutukseen, joka voi sisältää esimerkiksi kirjojen lukemista tai kuvien katselua. Rentolan avulla lasten tarpeisiin ja toiveisiin on pystytty vastaamaan ja heidän vaikuttamismahdollisuutensa ovat lisääntyneet. (Javanainen 2016, 117.) Päivälevon lisäksi päiväkotien päiväjärjestyksessä on useita muitakin pohdinnan aiheita, kuten aamupiirin järjestäminen (Roos 2016, 80).

3.4 Aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana

Merkityksellistä osallisuuden tukemisen kannalta on sekä aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus että toimintatavat, joilla aikuinen tukee lapsen toimijuutta sekä osallisuutta esiopetuksen arjessa. Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus luo pohjaa lapsen osallisuuden kokemukselle. Kasvattajalta vaaditaan vuorovaikutussuhteessa emotionaalista herkkyyttä, aikaa sekä halua aidosti kuulla lasta, jotta hän tietää, millaista vuorovaikutuksen tukea lapsi kulloinkin tarvitsee ja toivoo. (Korppi ja Latvala 2010, 21.) Kun aikuinen ottaa huomioon lapsen näkökulman ja arvostaa lasta, lapsi voi kokea tulevaisuutta kuulluksi ja ymmärretyksi ja voivansa ilmaista omia näkemyksiään (Roos 2016, 55). Esimerkiksi lasten välisten ristiriitojen selvittäminen onnistuu joskus ilman aikuista, mutta tarvittaessa

aikuisen tulee olla tukemassa välien selvittelyä. Osallisuuden ja lapsen kuulluksi tulemisen kannalta ristiriitatilanteissa on olennaista, että aikuinen on läsnä ja antaa lapsille mahdollisuuden esittää omia ratkaisumallejaan tilanteeseen. Aikuinen ei syyllistä lapsia, vaan miettii yhdessä lasten kanssa, kuinka asia voitaisiin selvittää. (Nätyнки 2016, 105.) Aikuisen tulee osallisuuden näkökulmasta mahdollistaa lapsille vuorovaikutukseen liittymisen sijaan myös mahdollisuus yksin olemiseen ja rauhaan niin halutessaan hoitopäivän aikana (Leinonen 2014, 19).

Uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lasten kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen on asetettu yhdeksi toimintaa ohjaavaksi päämääräksi (Opetushallitus 2016, 18). Myös lapsiasiavaltuutettu korosti lausunnossaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista lapsen kuulluksi tulemisen, mielipiteen selvittämisen sekä tieto-osallisuuden tärkeyttä. Hän toi esille, että nämä tulisi toteuttaa lapsen iän ja kehitystason edellyttämällä tavalla; ”Esikouluikäinen toki pystyy jo paljolti kertomaan mitä mieltä hän on, mutta tarvittaessa tulisi hyödyntää muitakin lapselle sopivia toimintatapoja ilmaista näkemyksiään.” Tieto-osallisuus tarkoittaa, että lapsi saa kulloinkin käsiteltävän asian kohdalla tarvittavat tiedot ja tieto annetaan lapsen ymmärtämässä muodossa. (Kurttila 2014.) Lapselle tulisi myös pystyä perustelemaan, miksi hänen näkemystään ei voida toteuttaa jossain asiassa (Turja 2011, 33).

Kuulluksi tuleminen ei ole kuitenkaan ole käytännössä niin yksinkertaista, koska esiopetuksen arkeen sisältyy hyvin monenlaisia hetkiä, joissa lasten vaikutusmahdollisuudet vaihtelevat suuresti. Helppointa lapsen kuulluksi tuleminen on tutkimusten mukaan ollut lapsen henkilökohtaisissa asioissa sekä toiminnassa lasten kesken. (Turja 2011, 32.) Aikuinen voi joskus ajatella, että näiden kuuleminen riittää ja tehdä loput päätökset itse (Leinonen 2014, 36). Kuitenkin kuulluksi tuleminen vaatii lasten näkemysten huomioimista laajemmassa mittakaavassa (Turja 2011, 32). Kuulluksi tulemisen kannalta on keskeistä, että aikuinen pysähtyy arjen tilanteissa kuuntelemaan, mitä lapsella on kerrottavana. Aikuinen asettuu tällöin lapsen tasolle ja kohdistaa kiinnostuksensa vain häneen, rajoittaen omaa puhumistaan. Tämä voi toteutua vain, jos arkeen suunnitellaan myös hiljaisia hetkiä, joissa on tilaa keskustelulle ja kohtaamiselle. Näiden hetkien tulee rakentua lapsista käsin ja heidän ehdoillaan, esimerkiksi lasten leikin lomassa. Arjessa tapahtuvan kohtaamisen ja kuulemisen lisäksi kuulluksi tulemistä voidaan vahvistaa erilaisilla pedagogisilla keinoilla. Näitä ovat muun muassa piirtäminen, lapsihaastattelut, lapsihavainnointi, sadutusmenetelmä tai erilaisten kuvien käyttäminen lapsen ilmaisun tukena. (Roos 2016, 35, 54 ja 87–89.)

Liisa Karlssonin jatkokehittämä Sadutusmenetelmä antaa tilaa lapsen ajatuksille ja aloitteille, se herkistää aikuisen kuuntelemaan ja seuraamaan lasta. Sadutusmenetelmässä aikuinen sanoo lapselle tai lapsiryhmälle; ”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäki haluat.” (Karlsson 2014, 26). Saduttava aikuinen kirjoittaa sadun sana sanalta lapsen kertoman mukaisesti. Aikuinen osoittaa kuuntelevansa lasta eleillään ja olemalla puuttumatta kertomuksen sisältöön. Lapset voivat rohkaistua sadutuksen kautta ilmaisemaan omia ehdotuksiaan ja vaatimaan itsensä kuuntelemista myös muissa tilanteissa. Säännöllisen sadutuksen myötä voidaan löytää uusia toimintatapoja, jotka vievät lasten

kanssa yhdessä suunnittelemaa toimintaa eteenpäin. (Karlsson 2014, 26, 226–227.) Lapsen kuulemisen kehittämiseksi on toteutettu myös erilaisia hankkeita, kuten ArvoKas-hankkeen kehittämisprosessi, jossa kehittämisteemana oli kuunnella lasta, olla läsnä ja kohdata lapsi aidosti. Hankkeessa erään päiväkotiryhmän toimintaan kehitettiin ”nojatuolipedagogiikka”. Nojatuolipedagogiikan mukaan toimiessaan aikuiset keskittyivät havainnoimaan lasten leikkejä, kohtasivat lapsen koskettamalla, katsekontaktilla ja omaa ääntänsä vähentämällä. Hankkeesta saatiin hyviä tuloksia, kuten lapsien entistä parempi keskittyminen leikkeihin, turvallisuuden tunteen lisääntyminen sekä molempien puolisen kuuntelemisen ilmapiirin luominen. Näistä yksittäisistä menetelmistä ja hetkistä tulisi rakentua jatkumo, jossa kuulluksi tuleminen ja lapsen osallisuus ovat pedagogiikan perustana. Tämä vaatii kasvattajayhteisöltä perusteellista arviointia ja yhteisiä sopimuksia siitä, miten toimitaan. (Roos 2016, 91.)

Lapsi on oman elämänsä aktiivinen toimija. Kun lasta kuunnellaan, hänen mielipiteitänsä arvostetaan ja hänen aloitteisiinsa tartutaan, vahvistuu lapsen kokemus itsestään aktiivisena ja osaavana toimijana. Toimijuus yksinkertaisuudessaan tarkoittaa sitä, että lapsi saa tehdä omat valintansa, olla mukana häntä koskevassa päätöksenteossa ja olla osallinen suunnittelussa. (Järvinen ja Mikkola 2015, 26, 17). Lapsi on aktiivisesti osallisena, kun hänen näkemyksiään kuunnellaan. Lapsella on oikeus omaan näkemykseensä. Lapsi on aktiivinen toimija, kun hän voi ilmaista oman mielipiteensä ja määritellä oman näkökulmansa. (Marjanen, Marttila ja Varsa 2013, 90, 204.)

Lapsen havainnoiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa lapsen kanssa (Järvinen ja Mikkola 2015, 20). Aluksi aikuisen rooli on olla vastuullinen osapuoli lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa tukien lasta itsenäisessä toiminnassa ja omatoimisuudessa (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 23). Kasvattaja, joka arvostaa lapsen näkökulmaa, luo sellaisia arjen pedagogisia käytäntöjä, joiden avulla hän tukee lapsen osallisuutta. Kasvattaja tukee ja auttaa lasta ilmaisemaan omia kokemuksiaan, tunteitaan ja ajatuksiaan vuorovaikutuksessa aikuisten sekä muiden lasten kanssa. Vuorovaikutuksessa lapsen kanssa aikuinen voi selvittää, mistä lapsi on kiinnostunut ja tukea lasta niissä taidoissa, joita lapsi on harjoittelemassa lähikehityksen vyöhykkeellä. Tärkeää on, että aikuisella on tarpeeksi aikaa havainnoida lasta ja olla lapsen kanssa aidossa vuorovaikutuksessa. (Ikonen ja Virtanen 2007, 168, 170 ja 175.)

Pienryhmätoiminta mahdollistaa sen, että jokainen lapsi pääsee mukaan toimintaan. Pienryhmät ovat pedagoginen toimintamalli, joka liittyy yhteisöllisyyteen. Pienryhmissä lapsilla on mahdollista tutustua toisiinsa turallisessa ilmapiirissä. Myös aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus syvenee. (Järvinen ja Mikkola 2015, 34, 35, 39.) Vuorovaikutteinen keskustelu niin lasten kesken kuin aikuisen ja lasten välillä sekä pienryhmän ennakoitava rakenne lisäävät luottamusta ja ryhmän turvallisuutta (Marjanen, Marttila ja Varsa 2013, 85; Järvinen ja Mikkola 2015, 39). Uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan leikki ja leikillinen oppiminen sekä oppimisympäristöjen kehittäminen siten, että ne edistävät lapsen osallisuutta, vuorovaikutusta sekä yhteisöllisyyttä. Nämä ovat pienryhmätoiminnan lähtökohtia ja tavoitteita (Järvinen ja Mikkola 2015, 39).

3.5 Lapsen osallisuus toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa

Uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että esikoulun toimintaa tulisi suunnitella, toteuttaa ja arvioida yhdessä lasten kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 19). Osallistava toimintakulttuuri ja esiopettajien pedagogiset taidot mahdollistavat lasten osallistumisen käytännössä toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Kun lapsi osallistetaan arjen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin, lapsi oppii ilmaisemaan mielipiteitään sekä perustelemaan arvioitaan (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 88, 85).

Lapsen mielipiteiden ja ideoiden huomioiminen toiminnan suunnittelussa edistää lapsen hyvinvointia (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 81). Lasta kuuntelemalla kasvattajat saavat uusia näkökulmia ja voivat kehittää toimintaa (Ikonen ja Virtanen 2007, 174). Kasvattajan tulisi olla valmis muuttamaan omia suunnitelmiaan ja antaa tilaa lasten ehdotuksille ja vaihtoehdoille. Toiminnan suunnittelussa tulee ottaa huomioon lapsille ominaiset tavat toimia ja oppia (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 83, 24).

Toiminnan arviointi perustuu lasten havainnoinnille. Toiminnan arvioinnin tavoitteena on tukea lasten oppimista ja kehittymistä (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 4). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti esikoulun toimintaa tulisi dokumentoida ja arvioida keskustelemalla siitä lasten kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 17). Pedagogisten tavoitteiden saavuttaminen perustuu toiminnan jatkuvalle arvioinnille (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 7). Toiminnan arviointi auttaa kasvattajia reflektomaan toiminnan toteutustapoja ja toimintaa ohjaavia suunnitelmia. Tätä kautta lasten yksilölliset suunnitelmat sekä ryhmän suunnitelmat kehittyvät (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 7, 33).

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Opinnäytetyömme oli tutkimuksellinen kehittämistyö. Seuraava luku kuvaa opinnäytetyöprosessimme etenemistä. Aluksi esittelemme tutkimusmenetelmämme pääpiirteittäin ja kerromme niiden valintojen syitä, jatkamme kuvaamalla esiopettajien kyselyn ja teemahaastattelujen toteuttamista käytännössä ja kuvaamme aineistolähtöisen analyysin etenemistä vaihe vaiheelta. Luvun lopuksi pohdimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

Opinnäytetyöprosessimme alkoi loppuvuodesta 2015, kun saimme eräältä Iisalmen päiväkodilta pyynnön tutkimusaiheesta. Aloitimme tutkimalla aihetta alustavasti ja kirjoittamalla aihekuvauksen, joka valmistui marraskuussa 2015. Tällöin Savonia myönsi meille luvan opinnäytetyön tekemiseen ja kävimme ensimmäisen keskustelun päiväkodin esiopettajien kanssa. Työsuunnitelman valmistuttua joulukuussa 2015, haimme virallisen tutkimusluvan Iisalmen kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta. Tutkimuslupa myönnettiin 12.3.2012 tehdyllä päätöksellä. Tutkimusluvan saatuaamme lähetimme sähköpostikyselyn esiopettajille (liite1), haastatteluluvat lasten vanhemmille (liite2) ja aloitimme aineiston keruun. Aineiston keruusta etenimme analyysiin ja tutkimuksen tulosten tuottamiseen. Lopuksi rakensimme opinnäytetyön teoreettisen viitekehyksen ja kirjoitimme raportin kesän sekä syksyn 2016 aikana.

4.1 Tutkimusmenetelmät ja niiden valinta

Opinnäytetyömme oli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden ymmärtämiseen (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 22). Tutkimuksessamme kontekstuaalisuus ja tulkinta ilmenivät muun muassa tutkimusaineiston rakentumisena vuorovaikutuksessa, yhdessä lasten eli haastateltavien ja meidän haastattelijoiden välillä. Meidän toimintamme lisäksi lapsilta saamamme tutkimusaineisto liittyi olennaisesti koko esikouluryhmään ja sen lapsiin, eli siihen kontekstiin jossa osallisuus ja osallisuuden esteet toteutuivat päivittäin. Tämä vaikuttaa siihen, ettei tutkimustuloksia voi suoraan verrata muiden esikouluryhmien osallisuuteen, vaan osallisuus ja sen merkitykset ovat ainutlaatuisia, kyseisessä esikouluryhmässä toteutuvia.

Ajattelimme, että tieto osallisuuden toteutumisesta syntyy parhaiten tutkimalla sitä lähimpänä olevien ihmisten kokemuksia, joten päädyimme melko nopeasti valitsemaan laadullisen lähestymistavan ja haastattelun kohteeksi lapset (ks. Kananen 2010, 97). Laadullinen tutkimus avasi meille mahdollisuuden esiopetusryhmässä toteutuvan osallisuuden syvempään tarkasteluun, eli lasten osallisuuden kokemusten eri ilmiöiden tunnistamiseen, ymmärtämiseen ja kuvailemiseen (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 67).

Kvalitatiivisilla menetelmillä päästään lähemmäksi niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille. Esimerkiksi eri haastattelun muodot sisältyvät näihin menetelmiin. (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 28.) Haastattelut eroavat toisistaan lähinnä strukturointiasteen perusteella. Haastattelujen strukturointiaste tarkoittaa sitä, miten kiinteästi haastattelukysymykset on muotoiltu ja missä määrin

haastattelija jäsentää haastattelutilannetta (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 43.) Meidän valitsema haastattelutapa, teemahaastattelu, sijoittuu strukturoidun ja avoimen haastattelun väliin, puolistrukturoituihin haastatteluihin (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 75). Teemahaastattelun valitsimme, koska sen strukturointiasteen avulla on mahdollista käsitellä tutkimuksen kannalta merkityksellisiä aiheita eli teemoja, mutta se antaa myös hyvin tilaa tutkittavien äänelle, kokemuksille ja tulkinnoille (ks. Eskola ja Vastinmäki 2015, 28).

Teemahaastattelut toteutimme parihaastatteluina. Parihaastattelu on ryhmähaastattelun alamuoto (Aarnos 2015, 169). Ryhmähaastattelujen avulla voidaan tavoittaa kollektiivisesti tuotetut ja jaetut merkitysrakenteet (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 61). Parihaastattelun valitsimme, koska ajattelimme sen tukevan haastattelun vuorovaikutusta ja halusimme tavoittaa myös esiopetusryhmässä kollektiivisesti jaettuja merkityksiä (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 61). Näkemyksemme mukaan osallisuus on myös koko ryhmään vaikuttava tekijä, joten halusimme saada myös nämä merkitykset näkyviin.

4.2 Esiopettajien kysely

Ennen lapsille toteuttavia teemahaastatteluja halusimme saada käyttöömmme esiopettajien asiantuntemusta tutkimuskohteena olevan lapsiryhmän osallisuuden toteutumisesta käytännössä. Siksi laadimme esiopettajille sähköpostikyselyn. Sähköpostikyselyyn laatimimme kysymysten avulla pyrimme saamaan tietoa muun muassa lasten vaikuttamismahdollisuuksista, osallisuuden lisäämisen edellytyksistä sekä esiopettajien näkemästä lapsiryhmän osallisuuden tasosta.

Yhteiskuntatieteellisessä kvantitatiivisessa tutkimuksessa ensikäytön tutkimusaineisto kerätään yleensä joko kyselemällä, haastattelemalla tai havainnoimalla. Valitsimme sähköpostikyselyn, koska se antoi esiopettajille mahdollisuudet pohtia kysymyksiä tarkasti ja aikaa vastata niihin. Esiopettajilla on lisäksi työnsä puolesta sähköpostit käytettävissään, joten sähköpostin välityksellä toteutettuna kysely oli helposti saavutettavissa ajatellen molempia tutkimuksen osapuolia. (Kvantimotv 2010a.) Kyselylomakkeen laadimme ajatellen esiopettajien asiantuntemuksen hyödyntämistä mahdollisimman monipuolisesti. Kohderyhmä oli sellainen, että kysely pystyi olemaan suhteellisen pitkä. Kysymysten avoimuuden avulla esiopettajien pystyivät tuomaan esille myös niitä ajatuksia, joita emme olisi välttämättä itse ottaneet huomioon lomaketta laatiessamme. (Kvantimotv 2010b.)

Aloitimme kyselylomakeen yleisellä kysymyksellä, kysyen esiopettajien toimintatapaa lasten osallisuuden toteuttamisesta. Jatkoimme yksityiskohtaisempiin kysymyksiin, kuten siihen miten lasten osallisuus toteutuu arjen tilanteissa, ohjatussa toiminnassa, toiminnan suunnittelussa sekä toiminnan arvioinnissa. Kyselyn lopussa esitimme kysymykset siitä, miten erityisen tuen lapsen osallisuus on erilaista sekä siitä, miten esiopettajien näkemysten mukaan lasten osallisuutta voitaisiin lisätä lapsiryhmässä. Pyrimme luomaan kyselylomakkeesta mahdollisimman selkeän ja helposti vastattavan kokonaisuuden, muun muassa selkeillä kysymyksillä sekä kysymysten johdonmukaisella etenemisellä (Kvantimotv 2010b).

Ajattelimme, että esiopettajille toteutettu kysely antoi esiopettajille hyvän mahdollisuuden osallisuuden pohtimiseen jo ennen tutkimuksen tulosten julkaisua. Kyselyn tuloksia hyödynsimme lapsille toteutettavan teemahaastattelurungon laatimisessa sekä myöhemmin peilasimme haastatteluaineiston tuloksia esiopettajien kyselystä saamiimme tuloksiin.

4.3 Teemahaastattelujen toteuttaminen

Teemahaastattelut toteutimme vuoden 2016 maaliskuun ja huhtikuun aikana Iisalmelaisen päiväkodin esiopetusryhmässä. Aineisto koostui neljäntoista esiopetusryhmän lapsen teemahaastattelusta, jotka toteutettiin parihaastatteluina, eli toteutimme yhteensä seitsemän haastattelua. Halusimme toteuttaa haastattelun koko esiopetusryhmälle, jotta jokainen lapsi tuli kuulluksi omista osallisuuden kokemuksistaan käsin. Kaksi lasta jäi kuitenkin pois tutkimuksesta haastatteluluvan saannin vaikeudesta johtuen. Lisäksi perusjoukko oli juuri sopivan kokoinen tutkittavaksi. (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 58.)

Teemahaastatteluihin valmistauduimme toteuttamalla kaksi esihaastattelua, perehtymällä tutkittavaan aiheeseen, suunnittelemalla huolellisesti teemahaastattelurunkoa (liite3) ja itse haastattelutilannetta. Teemahaastatteluun ei laadita yksityiskohtaista kysymysluetteloa, vaan teema-alueuuttelo, jossa on näkyvissä yläteemat sekä niiden alateemat (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 66). Teema-alueet muodostimme esiopettajien kyselylomakkeen, osallisuuden kriteerien ja kirjallisuuden sekä oman intuitiomme pohjalta (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 66). Haastattelurungon teema-alueiksi muodostuivat: 1. Osallisuus esiopetuksen arjessa 2. Aikuisen toiminta osallisuuden mahdollistajana ja 3. Osallisuus toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Näiden alle muodostimme alateemoja. Ajattelimme, että kyseisten teemojen kautta saamme käsiteltyä monipuolisesti osallisuuden eri puolia ja ne liittyivät oleellisesti tutkimustehtäväämme. Teemojen lisäksi meillä oli mielessä valmiita teemoja eteenpäin vieviä kysymyksiä, mutta päätimme, että käytämme niitä vain tarvittaessa ja pyrimme viemään haastatteluja eteenpäin lasten kertomusten siivittäminä (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 103).

Tutkimuksen kohderyhmä vaikuttaa siihen, miten haastattelua voidaan käyttää ja esimerkiksi lasten haastattelemineen vaatii erilaista suunnittelua kuin aikuisten haastattelemineen (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 59). Ennen haastatteluja pidimme lapsille kaksi toimintatuokiota, jotta lapset saivat mahdollisuuden tutustua meihin ja tarkkailla meitä ennen haastattelujen toteuttamista (ks. Aarnos 2015, 165). Haastattelujen toteutus liitettiin esiopettajien avulla esikoulun päiväjärjestykseen ja esiopettajien lapsituntemus tuli käyttöön lasten valikoitumisessa pareiksi haastatteluihin. Päätimme nauhoittaa haastattelut, koska tiedostimme, että nauhoittamisen avulla voisimme litteroida haastattelut kokonaisuudessaan ja sanatarkasti. Näin haastattelujen tuotokset eivät olleet vain omien muistiinpanojemme varassa.

Haastatteluja suunnitellessamme kiinnitimme huomiota etenkin haastattelupaikkaan, esikouluikäiselle lapselle soveltuvaan haastattelutapaan sekä haastattelun aloitukseen. Ennen haastattelua haimme lapset aina esiopetusryhmästä ja menimme yhdessä haastattelulle varattuun huoneeseen. Haastattelutila oli lapsille tuttu ja huomioimme lapsen näkökulmaa muun muassa antamalla heille

mahdollisuuden valita haastattelupaikan, lattialla patjoilta tai pöydän ääressä, joko lähempänä tai kauempana haastattelijoita. (ks. Eskola ja Vastinmäki 2015, 30.) Vielä esikouluikäisenkin lapsen haastattelua rajoittavat jotkut seikat, joita ovat etenkin lapsen sanavarasto ja keskittymiskyky. Pyrimme rajoittamaan haastattelukysymykset lapsille sopivan mittaisiksi, eli enintään noin viiden sanan pituisiksi ja rajoitimme haastattelun kestoa enintään 30 minuuttiin. (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 129–130.) Jos haastattelu kesti 30 minuuttia, havaitsimme lasten keskittymiskyvyn riittävän vastaus-
ten antamiseen. Huomioimme myös lapsen taipumusta vastata kysymykseen ”kyllä”, käyttämällä avoimia kysymyksiä ja tarkentamalla lapsen vastausta, jos emme olleet varmoja sen ymmärrettävyydestä (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 130).

Haastattelutilanteen aloitimme kertomalla lapsille, miksi olemme tulleet haastatteluun ja mitä tulemme tekemään (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 131). Ennen haastattelun etenemistä kysyimme lapsilta, haluavatko he kokeilla sadutusta. Sadutuksen avulla halusimme kuulla lapsia ja heidän päällimmäisiä ajatuksiaan (ks. Karlsson 2012, 44). Sadutus toteutettiin parisadutuksena. Kerroimme lapsille selkeästi, mitä sadutuksessa tehdään ja lapset saivat valita sadun aiheen yhdessä. Varsinaisessa haastattelussa on hyvä lähteä liikkeelle lapselle tutuista aihe-alueista (Aarnos 2015, 168). Haastattelut aloitimme kysymällä lapsilta heidän esikoulun arjestaan. Halusimme kuulla, mitä lapselle tulee mieleen kyseisestä aiheesta avoimella kysymyksellä. Jos lapset kysyivät haastattelun aikana esimerkiksi sen äänittämisestä, kerroimme lapsille, mitä tiedostolle tullaan tekemään ja annoimme lapsille mahdollisuuden tutustua nauhuriin (ks. Aarnos 2015, 168).

Haastattelun etenemistä tuimme etenkin aloittamalla haastattelun teemat lasten omista kokemuksista ja tukemalla kummankin lapsen mahdollisuutta osallistua keskusteluun (ks. Aarnos 2015, 168). Haastatteluissa näytti siltä, että esiopetusryhmän lapset ovat ennenkin muodostaneet omia mielipiteitään ja se onnistui lapsilta pääsääntöisesti hyvin. Jos huomasimme olevan mahdollista, että lapsi myötäilee parinsa vastauksia, pyrimme kysymään lapselta myös hänen henkilökohtaista mielipidettään (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 62). Koemme, että kahden haastattelijan läsnäolo edisti haastattelun onnistumista, etenkin vaikeammissa tilanteissa. Käytimme haastattelujen teemojen tukena myös Papunetin kuvia (liite4), jotka olivat lapsille tuttuja heidän aamupiiristään. Kuvien avulla voidaan tuoda esiin vastaajan ajatusmaailmaa, suhtautumista ja taipumuksia (Kananen 2010, 66, 67). Annoimme lapsen tutustua kuviin rauhassa haastattelujen aikana ja käytimme niitä tarvittaessa liittäen ne eri osallisuuteen liittyviin teemoihin. Osa keskusteluista muodostuikin kuvien ympärille, etenkin teeman päiväjärjestys kohdalla. Haastattelut lopetimme kysymällä lapsilta mielipidettä haastattelutilanteesta ja siirtämällä lasten ajatukset takaisin esikoulupäivään.

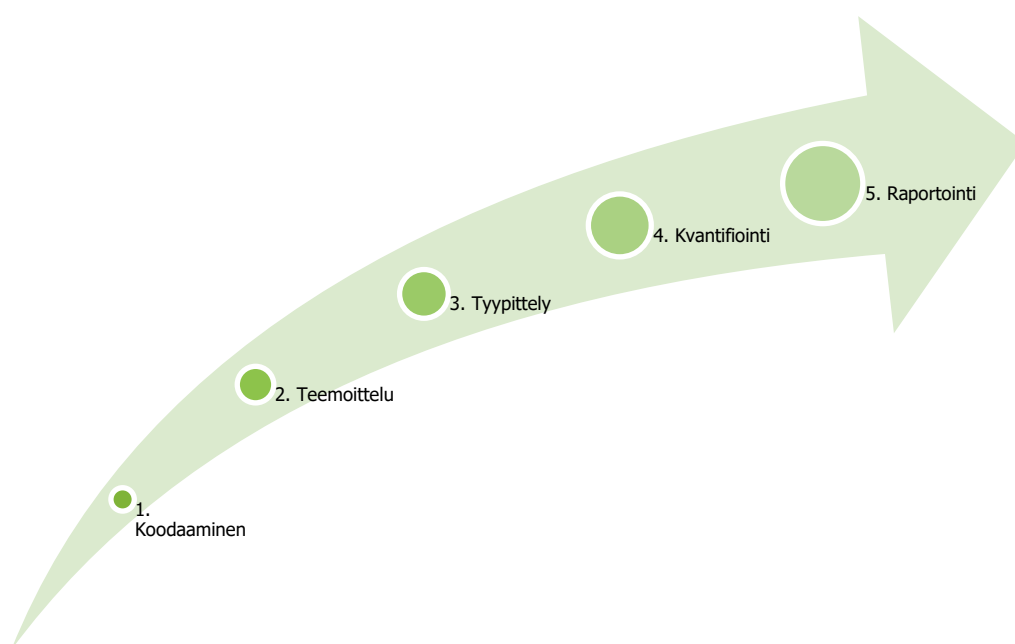
4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnin toteutimme huhtikuun ja toukokuun 2015 aikana. Analyysitapamme oli induktiivinen eli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka olimme päättäneet jo ennen aineiston keruuta (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 67). Aineistolähtöisessä tutkimuksessa lähdetään empiriasta, eli kokemuksista ja päädytään teoriaan (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 29). Valitsimme aineistolähtöisyyden, koska emme halunneet teorian ohjaavan liikaa tutkimuksen tuloksia. Miles ja Hubermanin mukaan

aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluu kolme vaihetta, joita ovat aineiston pelkistäminen, ryhmittely sekä ylä- ja alakategorioiden muodostaminen eli käsitteellistäminen. Näiden avulla tutkimusaineistosta pyritään löytämään tutkimuksen kannalta olennaisimmat asiat ja kokoamaan ne asiakokonaisuudeksi. (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 101 ja 108.) Tiedostamme, että jo kysymysten valinta ja tutkimusasetelma vaikuttivat tutkimustuloksiimme, mutta liitämme analyysitapamme aineistolähtöiseen, koska emme käyttäneet varsinaista teoriaa sen pohjalla.

Ensimmäiset analyysimme vaiheet olivat aineiston litterointi ja koodaaminen. Tässä vaiheessa erotimme tutkimusaineistosta sen, mikä oli oleellista tutkimustehtävän kannalta (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 92). Litteroinnin ja koodaamisen teimme Word-tekstinkäsittelyohjelmalla. Litterointitasomme oli sanatarkka. Valitsimme tämän litterointitason, koska emme suunnanneet tutkimusta vuorovaikutukseen vaan keskustelun sisältöön. Litteroimme haastattelut huolellisesti ja vain jos haastattelussa poikettiin oleellisesti tutkimusaiheesta, on pieni osa haastattelusta jätetty litteroimatta. (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 140.) Litterointeja kertyi yhteensä 73 A4-sivua fontin ollessa Calibri 11 ja rivivälin 1. Litteroimme haastattelut mahdollisimman pian kunkin haastattelun jälkeen. Aineiston koodaamisen aloitimme käymällä haastattelut yksitellen läpi ja merkitsemällä tutkimustehtävän kannalta oleelliset teema-alueet eri korostusvärein. (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 109.)

Aineiston analysointiin vaikuttaa se, kuinka hyvin aineisto on tullut tutuksi (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 143). Koodaamisen jälkeen muodostimme haastatteluista alustavan yhteenvedon päiväkodille sopimuksemme mukaisesti. Yhteenvedossa kokosimme haastattelujen tulokset yhteen ja kuvasimme eri teemojen alla toteutuvaa osallisuutta. Näin jo nykyinen esikouluryhmä pystyi hyötymään tutkimuksen tuloksista jonkin verran. Samalla perehdyimme aineistoon lukien sitä läpi aina uudelleen. Lukiessamme aineistoa meille syntyi ajatuksia ja kysymyksiä aineistoon liittyen ja kirjasimme kysymyksiämme ylös. (ks. Hirsjärvi ja Hurme, 2014, 143.)



KUVIO 2. Haastatteluaineiston analyysin eteneminen (Korolainen ja Leinonen, 2016).

Ennen varsinaista sisällönanalyysia määritimme vielä analyysiyksikömme (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 110). Valitsimme ajatuskokonaisuuden, koska ajattelimme sen vastaavan paremmin tutkimustehtävään. Esimerkiksi ”lapsi saa valita leikin” kuvaa paremmin haastattelun alkuperäistuloksia kuin pelkkä ”leikki” (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 110). Sisällönanalyysin aloitimme teemoittelemalla aineiston. Teemoittelu tarkoittaa aineiston ryhmittelemistä teemojen mukaisesti sekä aineiston pelkistämistä (Eskola ja Vastinmäki 2015, 43). Teemoittelun toteutimme uudessa Word-asiakirjassa, johon teimme teema-alueiden mukaisen taulukkopohjan. Taulukon ensimmäiseen sarakkeeseen keräsimme koodauksen pohjalta saadut haastattelujen raakatekstit. Toiseen sarakkeeseen kirjasimme tekstin sisällön, eli raakatekstistä nousevat asiasanat ja viimeiseen sarakkeeseen muodostimme aineistosta perusilmauksia. Perusilmauksien teossa kiinnitimme huomiota siihen, että analysoimme vain sen, mikä oli selvästi sanottu haastatteluissa ja jätimme pois oman tulkintamme (ks. Kyngäs ja Vanhanen 1999). Teemoittelu oli kohtuullisen helppoa, koska haastattelujen teemat muodostivat jo itsessään alustavan jäsenyyksen aineistoon. Tosin alkuperäisiä teemoja piti muokata jonkin verran niiden sisällöllisten yhteyksien vuoksi (ks. Eskola ja Vastinmäki 2015, 43).

Teemoittelusta jatkoimme tyypittelyyn. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tyypeiksi etsimällä aineiston teemojen sisältä yhteisiä ominaisuuksia ja muodostamalla niistä eräänlainen yleistys, yläkategoria (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 92). Loimme siis uudessa taulukkopohjassa perusilmauksista alakategorioita, yläkategorioita sekä yläkategorioita yhdistäviä kategorioita (liite5). Ryhmittelyssä kiinnitimme erityistä huomiota siihen, etteivät aiemmin määritellyt teemat osoittaneet selvästi, mikä tulisi kyseisen teema-alueen yläkategoriaksi vaan keskityimme nostamaan ne perusilmauksista ja muodostamaan ilmiöistä kokonaisuus (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 150). Tyypittelyn jälkeen käsitelimme aineistoa vielä tulosten tuottamista varten, kokoamalla mielenkiintoisimpia alkuperäisilmauksia omaan Word-tiedostoonsa ja kvantifioimalla aineiston (liite6). Kvantifioinnissa analyysia jatketaan tuottamalla sanallisesti kuvatusta aineistosta määrällisiä tutkimuksia (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 107). Kvantifioinnissa laskimme, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy haastattelijoiden kuvauksissa (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 120).

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohtiminen on ollut olennainen osa opinnäytetyöprosessiamme. Ihmisiä tutkittaessa, etenkin haastatteluja toteutettaessa, eettiset kysymykset on huomioitava erityisen tarkasti tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 20). Näimme jo tutkimusaiheemme valinnan eettisenä kysymyksenä, jossa pohdimme muun muassa tutkimusaiheen mielekkyyttä lapsille ja tutkimuksen tarkoitusta lasten ja esiopetusryhmän kannalta. (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 129). Tärkeimpiä haastatteluun liittyviä eettisiä periaatteita ovat luottamuksellisuus, yksityisyyden suoja, asianmukaiseen informointiin perustuva suostumus sekä haastateltaville aiheutuvien seurauksien pohtiminen (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 20). Tutkimuksemme suunnittelussa tutustuimme laadullista tutkimusta koskeviin ohjeituksiin ja otimme ne huomioon haastattelujen toteuttamisessa.

Ennen haastatteluja lähetimme esiopetusryhmän lasten vanhemmille haastatteluluvat, joissa kerroimme haastattelujen nauhoittamisesta, lasten valinnanmahdollisuudesta ja tutkimuksen sekä tutkimusaineiston käsittelyn luottamuksellisuudesta. Haastattelujen alussa kerroimme lapsille lyhyesti haastattelun tarkoituksesta ja annoimme mahdollisuuden olla osallistumatta haastatteluun. (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 131.) Tarvittaessa kerroimme lapsille myös mahdollisuudesta keskeyttää haastattelu, esimerkiksi jos huomasimme lapsen nonverbaalista viestinnästä vastustusta haastatteluun kohtaan. Pohdimme myös lapsille mahdollisesti aiheutuvia seurauksia haastatteluihin osallistumisesta. Haastatteluissa ei käsitelty arkaluonteisia aiheita, pyrimme luomaan haastattelusta lapselle mielekkään tilanteen, ryhmä pääsi joltain osin hyötymään haastattelun tuloksista ja lasten nimet eivät tulleet julki missään tutkimuksen vaiheessa. (ks. Karlsson 2012, 47–48.) Myös haastatteluaineiston tallensimme turvalliseen, niille varattuun datakansioon ja hävitämme aineiston opinnäytetyön valmistuttua.

Haastattelu ei ole lapselle ominaisin ilmaisutapa, mutta lapsinäkökulman esiintuomista ja vallan jakautumista pyrimme edistämään valitsemalla teemahaastattelun tutkimusmenetelmäksi. Teemat olivat määriteltyjä, mutta haastattelun kulku ja avoimuus antoivat tilaa lapsen tuottamalle tiedolle. Etenkin sadutuksen ja avointen kysymysten käytöllä pyrimme lapsille merkityksellisten viestien esiintuomiseen. Näin ehkäisimme sitä, että ohjailisimme liikaa lasten vastauksia tai lapsi vastaisi sen mukaan, mitä olettaisi aikuisen haluavan kuulla (Karlsson 2012, 45–46). Myös tutkimustulosten raportoinnissa huomioimme lasten anonymiteetin ja eettisyyden valitsemalla alkuperäisilmaukset niin, etteivät lapset tule tunnistetuiksi, mutta säilyttämällä niissä alkuperäisen ilmaisumuodon (ks. 131 Tuomi ja Sarajärvi, 2013).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Kananen 2010, 145). Opinnäytetyömme luotettavuuden edellytyksinä pidämme ainakin riittävää tutkimuksen vaiheiden dokumentointia, tekemiemme ratkaisujen perustelua viitaten asiallisiin menetelmäoppaisiin sekä tieteellisten käytäntöjen noudattamista koko tutkimuksemme ajan (ks. Kananen 2010, 151). Hyviä tieteellisiä käytäntöjä ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus (Tuomi ja Sarajärvi, 2013). Nämä korostuivat etenkin tutkimuksen toteuttamisessa, tutkimusaineiston käsittelyssä, analyysissä sekä johtopäätösten teossa. Tiedostamme oman toimintamme merkityksen niin aineiston kuin tulosten rakentumisessa, mutta olimme herkkiä omalle tulkinnallemme ja haastatteluissa kiinnitimme huomiota oman vuorovaikutuksemme merkitykseen (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 188).

Pidimme tutkimustehtävää ja tutkimuksen tarkoitusta mielessämme koko prosessin ajan, mikä edisti sitä, että olemme tutkineet sitä mitä aioimme tutkia ja tuloksemme ovat luotettavia (ks. Kananen 2010, 147). Teemahaastatteluissa hyvä luotettavuuden lisääjä oli nauhoittaminen, koska sen avulla oli mahdollista litteroida haastattelut kokonaisuudessaan ja sanatarkasti (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2010, 140). Myös aiemmin tässä luvussa käsittelemämme lapsinäkökulman huomioiminen mahdollisti tutkimuksen tulosten luotettavuutta.

Haastattelujen luotettavuuden heikkoutena näemme kokemattomuutemme haastatteluissa, minkä havaitsimme analyysissa joidenkin haastattelukysymysten esittämistavoissa sekä siinä, etteivät jotkut haastattelukysymykset vastanneet tutkimuksen kannalta olennaisimpiin asioihin. Väärän kysymyksen esittämistavan takia jouduimme luotettavien tulosten tuottamiseksi poistamaan tutkimuksesta osan lasten vastauksista. Haastatteluista saimme paljon luotettavaa tietoa, mutta jotakin olisi voinut saada enemmän, jos kokemusta olisi ollut enemmän. Kokonaisuudessaan haastattelut onnistuivat hyvin ja koemme, että aineiston saturaatio suurimmassa osin teemoista saavutettiin neljän-toista lapsen haastattelulla. Saturaatio tarkoittaa, että haastateltavien vastaukset alkavat toistua samankaltaisina, eikä haastatteluista nouse enää tutkimuksen kannalta uutta tietoa (Kananen 2010, 153).

Aineiston analyysin toteutimme kahden tutkijan voimin keskustelemalla aineistosta, perusilmauksista, teemoista ja luokitteluista koko analyysin ajan. Tutkimuksen tulokset rakentuivat yhteisen ymmärryksemme pohjalta mahdollisimman suoraan haastatteluaineistosta. (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2014, 187–188.) Tutkimuksen tuloksissa esitämme totuudenmukaista tietoa lapsihaastatteluista ja esiopettajien kyselystä. Välttäämäksemme omaa tulkintaamme ja teoriaan vertailua rakensimme teorian vasta tulosten tuottamisen jälkeen. Näin saimme myös luotua yhteyden tutkimustulosten ja teorian välille. Ajattelempa, että kahden eri tutkimusmenetelmän eli haastattelujen sekä sähköpostikyselyn toteuttaminen lisäsivät tulosten luotettavuutta, koska näin osa tutkimusaineistosta on varmistettu kahdesta eri näkökulmasta. Kahden eri aineistokeruumenetelmän hyödyntämisestä käytetään nimitystä aineistotriangluaatio (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka, 2006).

Tutkimuksen avulla vastasimme tutkimuskysymyksiimme. (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 162–164.) Vastasimme siihen, mitä on lapsen osallisuus eri toiminnan vaiheissa ja miten ryhmän työntekijät tukevat lasten osallisuutta. Saimme tutkimuksen avulla selville myös sitä, miten lapset kokevat oman osallisuutensa. Kehittämisehdotuksissa vastasimme tärkeään työn tavoitteeseen, eli loimme lapsihaastatteluissa nousseista tarpeista vastauksia siihen, millaisilla toimintavoilla lasten osallisuutta voidaan tukea esiopetuksen arjessa.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa kuvaamme teemahaastattelujen tuloksia teemoittain. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tutkimuskohteena olevan esiopetusryhmän lasten osallisuutta ja heidän kokemuksiaan osallisuudestaan. Teemahaastatteluissa etenimme eri osallisuuden teemojen kautta, joita olivat arjen osallisuus, aikuisten mahdollistama osallisuus sekä osallisuus toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Tutkimuksessa haastattelimme neljäätoista esiopetusryhmän lasta, haastattelut toteutettiin parihaastatteluina. Jo aineistoon perehtyessämme näimme yhteneväisyyksiä haastattelujen tuloksissa, mutta sisällönanalyysin avulla saimme aineistosta paremmin selvää.

Sisällönanalyysissä kiinnitimme huomiota siihen, etteivät aiemmin määritellyt haastatteluteemat osoittaneet, miten teema-alueiden sisällöt jakaantuivat. Teemojen sisällöt jakaantuivat siis täysin sisällöllisten yhteyksiensä mukaisesti, eli samaa kuvaavat asiat ovat saman teeman sisällä. Vain osallisuuden kriteerit ovat vaikuttaneet teemojen muotoutumiseen sisällönanalyysin ohella. Kriteerien avulla pystyimme nimeämään tulosten pääteemat helposti tunnistettaviksi, jo aiemmin osallisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa esiintyviksi teemoiksi.

Aloitamme tulosten tarkastelun arjen osallisuudesta, josta etenemme aikuisten mahdollistamaan osallisuuteen ja esikoulun toiminnan suunnittelun ja arvioinnin mahdollistamaan osallisuuteen. Lopuksi kokoamme kehittämis ehdotuksina osallisuutta tukevia toimintamalleja, niiden mahdollista käytännön soveltamista ajatellen. Kehittämis ehdotukset olemme johtaneet haastatteluaineistosta. Joissakin alateemoissa avaaamme myös esiopettajien kyselyn tuloksia lasten kokemuksiin peilaten. Halusimme säilyttää lapsinäkökulmaa myös tuloksissa, joten käytimme joitakin alkuperäisilmauksia suoraan lasten äänestä.

5.1 Arjen osallisuus

Lasten kokemukset arjen osallisuudesta oli poimittavissa melko helposti teemojen mukaisesti tehdystä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Jaoimme sisällönanalyysissä arjen osallisuuden kahteen alateemaan niiden sisällöllisten yhteyksien myötä. Ensimmäinen teema sisältää lapsen yleisen osallisuuden esiopetusryhmässään, kuten lapsen toimijuuden ja yhteisöllisen osallisuuden. Toinen teema taas kuvaa lapsen osallisuutta arjen perushoidollisissa tilanteissa.

Lapsen osallisuus esikouluryhmässä -teemassa pohdimme lasten olemista esikouluryhmänsä jäsenenä ja toimimista esikouluryhmässään, lasten vaikutusmahdollisuuksia ja mielekkyyden kokemista esikoulun ohjatussa toiminnassa. Vapaassa toiminnassa huomioimme erityisesti leikin: sen pitkäkestoisuutta ja riittävyttä lasten kokemusten mukaisena. Arjen perustilanteet teemassa huomioimme etenkin lapsen henkilökohtaisten tarpeiden huomioimista eri arjen toiminnoissa, kuten päiväjärjestyksen joustavuutta ja lasten mahdollisuuksia vaikuttaa päivälepoon.

5.1.1 Osallisuus esiopetusryhmässä

Alateemasta *ryhmässä oleminen ja tekeminen* haastatteluaineistosta löytyi nopeasti kaksi lasten vastauksia yhdistävää tekijää, nimittäin ne, että lapset viihtyivät esikouluryhmässä ja heillä oli kavereita esikouluryhmässä. Yhteisöllisyyteen liittyvä lasten äänestysten järjestäminen tuli esille kahdessa haastattelussa. Toisessa oli kyse äänestyksestä liittyen lasten leikkiin ja toisessa paikkaan, johon retkellä mennään. Kuitenkin tässä tapauksessa retkelle lähtö oli joko ennalta suunniteltua tai muutoin aikuisten ohjaamaa, eivätkä lapset kokemustensa mukaan saaneet aina valita milloin retkelle lähdettiin. Sen sijaan leikkiin liittyvä äänestäminen tapahtui lasten ehdoilla. Myös esiopettajien kyselyn mukaan lapsiäänestys on ollut käytössä esiopetusryhmässä ainakin yhteisessä ”Sydän-puu”-projektissa, jossa jokainen ryhmän lapsi on ollut mukana. Projektissa jokaisesta onnistuneesta kerrasta ryhmä sai sydämen ja kymmenen sydämen jälkeen ryhmä sai palkinnon. Palkintoa lapset saivat itse ehdottaa ja äänestää ehdotuksista mieleisintä. ”Sydän-puu”-projekti tuli esille myös yhdessä lapsihaastattelussa. Haastatteluista tuli ilmi myös, että lapset tekevät esikouluryhmässä monia asioita itse, mikä ilmensi heidän toimijuutensa toteutumista ryhmässä.

Haastattelija: Mitä tulee mieleen teidän eskariryhmästä?

Haastateltava1: No sitä et me tehään tosi monia juttuja ite.

Haastattelija: Minkälaisia juttuja?

Haastateltava1: Esimerkiks otetaan ruokaa ja

Haastateltava2: Tehään logikoja (Haastattelu 2016)

Haastatteluissa yhdeksän lasta neljästätoista kertoi pitävänsä esiopettajien ohjaamista tuokioista, johon kuuluivat esikoulutuokiot ja muut aikuisten ohjaamat tuokiot. Pohdimme lasten kanssa, mikä tuokioissa on ollut mukavaa ja mitä he ehkä haluaisivat muuttaa. Mukavina asioina lapset toivat esille askartelun, tehtävät, kynätehtävät, väritykset, tempuradat ja jumppatuokiot. Kolme lasta toi haastatteluissa esille olevan hyvä, että aikuinen ohjaa tuokiot. Syinä tähän lapset kertoivat, että silloin tekeminen on helpompi ymmärtää ja on työskentelyrauha.

Haastatteluista nousi myös monia ehdotuksia, mitä lapset haluaisivat ohjatuilla tuokioilla tehdä tai mitä he haluaisivat tehdä eri tavoin. Kaksi lasta toi haastattelussa esille, että he haluaisivat olla ohjaamassa tuokioita itse. Yhdessä haastattelussa lapset kertoivat, etteivät haluaisi tehdä esikouluhommia, koska ne ovat tylsiä ja niiden tekeminen vie leikkiaikaa. Myös logicoiden tekeminen esikoulutuokioilla nousi esille kahdessa haastatteluotteessa negatiivisena.

Haastattelija: Kun te teette logicoilla, niin voisitteko te päättää, että tekisitte jotakin muuta?

Haastateltava: No jos niitä logicoita tekee sillee riittävän määrän nii kyllä sitte ope antaa, jos niitä tekee jotain, voi open kanssa sopia, vaikka sopia vaikka jonku määrän mikä tekkee ja sitten voi tehdä muuta. Jos tekee vaikka jonku 10 tai 6 logicoa tai vaikka 10 tai jotain tällästä. (Haastattelu 2016)

Ohjattuun toimintaan lukeutuvien aamupiirien kohdalla pohdimme lasten kanssa paljon sitä, voivatko he vaikuttaa toimintaan aamupiirin aikana. Kolmessa haastattelussa seitsemästä tuli ilmi, että lapset voivat joskus vaikuttaa siihen, mitä aamupiirillä tehdään. Lapset kertoivat, että voivat joskus ehdottaa tekemistä, tosin he kertoivat myös, että ehdotus toteutetaan vain joskus ja joskus ei toteuteta. Kolmessa haastattelussa seitsemästä lapset kokivat, etteivät voi ehdottaa tekemistä aamupiirille. Syinä tähän lapset mainitsivat kiireen sekä sen, että aikuiset päättävät mitä aamupiirillä tehdään. Yhdessä haastattelussa lapsi ei osannut kertoa, miksi ei voi ehdottaa tekemistä aamupiirille. Myös esiopettajat toivat kyselyssä esille, etteivät lapset voineet sillä hetkellä osallistua aamupiirin toteutukseen. Kyselyn mukaan suunnitelmissa oli, että lapset saisivat kevätpuolella olla itse vetämässä aamupiirejä. Haastatteluista ei ilmennyt tämän toteutumista.

Haastateltava: Ei koska opet sanoo mitä siellä tehdään ja sen jälkeen mejän pitää tehdä sen mukaisesti ja arvata sitten ne päivät ja kaikki sen sellaiset (Haastattelu 2016)

Vapaassa toiminnassa keskityimme lasten kanssa leikkiin. Esiopettajien kyselyn mukaan lapset saavat valita leikkinsä ja mahdollisuuksien mukaan myös leikkitilansa. Leikin merkitys lapsille ilmeni useassa haastattelussa useamman kerran. Leikissä pohdimme etenkin leikin pitkäkestoisuutta ja lasten mahdollisuutta leikkiä esiopetuksessa heidän kokemuksensa mukaan riittävän paljon. Lasten kokemukset riittävästä leikkimahdollisuudesta vaihtelivat huomattavasti. Lapsista kuusi oli sitä mieltä, että he saavat leikkiä esikoulussa tarpeeksi, mutta osassa lasten vastauksista ilmeni, että osa heistä haluaisi leikkiä vieläkin enemmän. Sen sijaan kaksi lasta oli sitä mieltä, etteivät he saa leikkiä tarpeeksi, kaksi lasta ei tiennyt, saavatko he leikkiä tarpeeksi ja kahden lapsen mielestä he saavat joskus leikkiä tarpeeksi. Syitä riittämättömään leikkiin olivat lasten mukaan osittain leikin rajoitteet, kuten ulkoleikin leikkiminen sisällä tai jalkapallon pelaaminen talvella. Lasten kokemusten mukaan leikin pitkäkestoisuutta rajoitettiin siten, että leikki piti purkaa välillä. Tosin joissakin lapsihaastatteluista tuli ilmi, että joskus leikkiä voi jatkaa myöhemmin, esimerkiksi ruokailun jälkeen.

Haastattelija: Jos te leikitte aamulla ja leikki jää kesken, niin saako sitä jatkaa myöhemmin?

Haastateltava2: Ei ku pitää purkaa

Haastattelija: Okei. Entäs (haastateltava1) mielestä?

Haastateltava1: Sitä saa jatkaa, mutta se pitää ensin siivota ja sitte se pitää taas ehkä pistää uuestaa ja sitte jatkaa.

Haastateltava2: Joskus saa (Haastattelu 2016)

Useimmat lapsista olivat sitä mieltä, että he voivat valita leikkinsä itse. Rajoitteena leikin valintaan haastatteluaineistosta tuli ilmi, se ettei lapsi saa päättää leikistä, jos vaihtelee sitä koko ajan. Lapset kokivat, että voivat valita myös leikkikaverinsa, jos toinen lapsi haluaa olla mukana lapsen leikissä. Yhdessä haastattelussa lapsi kuitenkin kertoi, ettei voi päättää leikkikavereitaan. Lasten kokemuksissa myös leikkitilan valinnan mahdollisuus vaihteli, mutta leikkitila oli yleensä esikoulun tiloissa.

Esiopettajien kyselystä tuli ilmi, että leikkitila on yleensä esikoulun tiloissa, mutta päiväkodin muiden ryhmien tiloja käytetään, aina kun niiden käyttöön on mahdollisuus.

Haastateltava: Pittää jokaisen keksiä oma, ei saa päättää kuka, ei saa määrätä toista että on siinä (Haastattelu 2016)

5.1.2 Osallisuus arjen perustilanteissa

Esiopettajien kyselyssä esiopettajat kertoivat, etteivät lapset voi tällä hetkellä vaikuttaa päiväjärjestykseen. Syynä kerrottiin että, että isossa päiväkodissa on sovittu tietyt ulkoilu-, lepo-, ja ruokailuajat. Haastatteluissa pohdimme lasten kanssa aluksi esikoulun päiväjärjestystä yleisesti ja sitä, miten päiväjärjestystä voisi heidän mielestään muuttaa. Kuusi lasta oli sitä mieltä, että päiväjärjestys on hyvä tai ihan hyvä sellaisenaan. Lapsilla oli kuitenkin paljon muutosehdotuksia päiväjärjestykseen. Muutosehdotuksia olivat muun muassa leikin lisääminen, päivälevon ja satuhetken poistaminen päiväjärjestyksestä. Yhdessä haastattelussa lapsi ilmaisi, että haluaisi poistaa sellaiset päiväjärjestyksen toiminnot, joissa lapsi ei kokemuksensa mukaan saanut vaikuttaa toimintaan tai sen kulkuun.

Haastattelija: Mitä mieltä te olette esikoulun päiväjärjestyksestä?

Haastateltava2: Mä haluaisin, että leikki on eka

Haastateltava1: Leikki leikin perrään (Haastattelu 2016)

Keskustelimme lasten kanssa päiväjärjestyksestä myös yksityiskohtaisemmalla tasolla. Esikouluun tuleminen oli lapsille mieleinen tilanne. Lapset kertoivat, että useimmiten opettajat ovat ottamassa heitä aamulla vastaan, joka tuntui lasten mielestä hyvältä. Myös ulkoilusta lapset pitivät. Pohdimme ulkoilu teemassa usein sitä, oliko ulkoilu aika lasten mielestä riittävä ja oliko ulkoilussa heidän mielestään sopivia toiminta- ja leikkivälineitä. Haastatteluaineistosta tuli ilmi, että ulkoilu aikaa on lasten mielestä riittävästi tai sitä on joskus riittävästi. Vain yksi lapsi kertoi, että ulkoilu aikaa on liian vähän. Ulkoleikkivälineistä kysyttäessä lapset kertoivat, että leikkivälineitä on riittävästi. Vain yhdessä haastattelussa yksi lapsista ilmaisi, että joitakin ulkoleikkivälineitä voisi olla enemmän. Ulkoilun aikana kahdeksan lasta neljästätoista tykkäsi olla hippaa tai juosta.

Haastattelija: Mitä te tykkäätte tuolla ulkona tehdä?

Haastateltava2: Hippaa. Mä oon tosi hyvä juoksemaan.

Haastattelija: Entäs (haastateltava1)

Haastateltava1: Hippa

Haastattelija: Onko sitä ulkoilua tarpeeksi?

Haastateltava2: Joskus (Haastattelu 2016)

Lapsiryhmän ruokailutilanteesta keskusteltaessa haastatteluissa esiin nousivat usein lasten mahdollisuudet jutella ruokailun aikana, valita oma ruokapaikkansa sekä valita ruoan määrä. Haastatteluaineistosta selvisi, että lapset saivat ruokailun aikana jutella tai jutella vähän. Yhdessä haastattelussa

lapsi kertoi, että hänestä tuntui pahalle, kun hän ei saanut jutella ruokailun aikana paljon. Haastattelulaineistosta selvisi myös, että lapset eivät saaneet valita paikkaansa ruokailun aikana, vaan heillä oli ennalta sovitut paikat. Osa lapsista tykkäsi olla omalla paikallaan, mutta osan lapsista mielestä olisi ollut mukava, jos he olisivat saaneet valita paikkansa itse. Joku lapsista tiesi kertoa, että esiopetusryhmässä oli kevään aikana kokeiluviikko, jolloin lapset saisivat valita paikkansa itse. Esikouluryhmässä lapset saivat päättää, paljonko ruokaa he ottivat ja ottivat ruokansa itse. Lapset kuitenkin kertoivat, että ruokaa piti aina maistaa, eivätkä lapset saaneet valita mitä ruokaa oli tarjolla. Haastatteluista ilmeni, että lapset menevät ruokailutilaan, kun aikuinen antaa siihen luvan.

Haastateltava1: Me ollaan siinä sohvilla ja sitte ku nii siinä on jottain tehtäviä nii sitte sanotaan se että voit mennä ja sitte käsienpesulle ja otetaan ruokaa ja sitte mennään
Haastateltava1: Ja sitte varmaa ens viikolla tai tällä viikolla me saadaan päättää, että kenenkä vieressä me istutaan. Mut se jatkuu vaan tämän viikon ja sitte tulee joku toinen paikka. (Haastattelu 2016)

Päivälepo oli leikin lisäksi toinen aihe, joka ilmeni haastattelussa usein, myös muiden teemojen kohdalla. Leikin sijaan päivälevosta puhuttiin usein negatiivisena. Ryhmässä lasten vanhemmat ovat päättäneet sen, meneekö lapsi päivälevon aikaan nukkumahuoneeseen vai esikoulun tiloihin satuhetkelle. Valinta on perusteltu niin, että vanhemmat tietävät, onko heidän lapsellaan unentarvetta. Haastatteluissa lapset kertoivat, että nukkumahuoneessa ollaan aina vähintään tunti. Lapset eivät kokemustensa mukaan juuri voineet vaikuttaa päivälepoon tai sen aikaan ja aika tuntuikin lasten mielestä usein liian pitkältä. Lapsilla oli paljon ehdotuksia, mitä he haluaisivat tehdä, jos päivälepo ei kestäisi niin pitkään. Ehdotuksia olivat muun muassa kirjan lukeminen itse, leikkiminen, pelaaminen tai tabletilla pelaaminen. Kahdessa haastattelussa tuli ilmi, että lapset haluaisivat valita päivälevon sadun itse. Vain yhdessä haastattelussa lapset kokivat päivälevon olevan hyvä sellaisenaan ja kokivat päivälevon olevan sopivan mittainen.

Haastattelija: Miten haluaisitte muuttaa sitä päivälepoa?
Haastateltava1: No sillä tavalla, että ei niinku tarviis mennä, jos ei niinku nukuttas sinne päivälevolle ja silleen (Haastattelu 2016).

5.2 Aikuisen mahdollistama osallisuus

Myös *aikuisen mahdollistama osallisuus* yläteemaan liitimme kaksi eri alateemaa. Toinen teemoista kuvaa lapsen osallisuutta, joka mahdollistuu aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen välillä ja toinen kuvaa lapsen osallisuutta, joka mahdollistuu lapsen toimijuuden tukemisen kautta. *Aikuinen vuorovaikutuksen tukijana* teemassa pohdimme lasten kuulluksi tulemistä ja lohduttamista, ristiriitojen selvittämisessä tukemista sekä yksin olemisen mahdollistamista.

Aikuinen toimijuuden tukijana osiossa avaamme lasten kokemuksia siitä, miten aikuinen tukee lapsen toimijuutta. Sisällönanalyysistä nousi ryhmittelyn kautta teemoiksi tähän osioon aikuinen mu-

kana lasten leikissä, pienryhmätoiminta sekä lapsi auttamassa aikuista. Myös ryhmän sääntöjen laatiminen kuului tähän osioon, mutta konkreettisen teorian puuttuessa jätimme ryhmän sääntöjen laatimisen pois tutkimuksen tulosten esittelystä.

5.2.1 Aikuinen vuorovaikutuksen tukijana

Esiopettajien kyselyn mukaan aikuiset kuulevat ja kuuntelevat lasta, kun lapsella on asiaa. Aikuiset pyrkivät myös huomioimaan lapsen toiveet esimerkiksi leikin tai muun toiminnan valinnassa. Teema-haastatteluissa yhdeksän lapsen kokemuksen mukaan ryhmän aikuiset kuuntelevat heitä. Vain yksi lapsi mainitsi, ettei hänen asiansa aina tule kuulluksi. Muuten aikuisen kuuntelemisen esteet johtuivat siitä, että aikuisella ei ollut aikaa kuunnella juuri sillä hetkellä ja silloin lapsi kertoi voivansa odottaa tai kertovansa asian toiselle opettajalle. Lohduttamisesta keskustelimme lasten kanssa neljässä haastattelussa, joissa seitsemän lasta kertoi, että aikuinen lohduttaa heitä. Neljä heistä mainitsi myös että, että aikuinen lohduttaa tarpeeksi. Yhden lapsen mielestä aikuinen ei lohduttanut joskus tarpeeksi.

Haastattelija: Jos teillä aikuiselle asiaa, niin kuunteleeko aikuinen teitä?

Haastattelija2: Joo.

Haastattelija1: Joo.

Haastattelija1: Mitä jos aikuinen ei ehdi kuuntelemaan?

Haastattelija2: No sitten me ootetaan. (Haastattelu 2016)

Esikouluryhmässä lapset ratkaisevat ristiriitoja sekä itse että aikuisen tukemana. Kuusi lasta kertoi, että aikuinen on mukana ristiriitojen selvittämisessä. Lapsista kaksi oli sitä mieltä, ettei ristiriitaa voi selvittää itse. Viidessä haastattelu otteessa tuli kuitenkin ilmi, että lapsi voi selvittää riidan myös itse, etenkin jos se ei ole kovin iso. Osa lapsista kuitenkin kertoi pyytävänsä ristiriitojen ratkaisemisen tueksi mieluummin aikuisen apua.

Haastattelija: Mitä jos teillä on ristiriita kaverin kanssa?

Haastattelija1: Sitte mennään sanomaan aikuiselle että nyt tuli riita ja sitten no se jotenkin ratkaistaan tai sitten niinku voidaan vaikka sanoa että jos on vaikka jostain tekemisestä riita niin sitte voidaan sanoa että tehdäänkö puol tuntia tätä ja puol tuntia tätä ja sitte niinku... (Haastattelu 2016)

Tutkimuksemme mukaan osa esikouluryhmän lapsista ei halunnut usein olla yksin tai ei leikkinyt usein yksin. Tähän syynä oli useimmiten se, että lapsi halusi leikkiä kavereiden kanssa. Yksin oleminen oli mahdollista viiden lapsen kokemuksen mukaan. Yksin ollessaan lapset kertoivat piirtävänsä tai vain haluavansa olla yksin. Kuitenkin eräs lapsi kertoi, että opettaja saattaa vaikuttaa osaltaan yksin olemisen mahdollisuuteen, etenkin siihen aikaan minkä lapsi voi olla yksin. Kahden lapsen kokemuksen mukaan yksin oleminen ei ollut mahdollista.

Haastattelija: Onko mahdollista leikkiä myös yksin?

Haastateltava1: On

Haastateltava2: On mahdollista, jos vaikka haluaa piirtää tai olla rauhassa. Sitte voi mennä sanomaan opelle että mä haluaisin nyt hei tehä tätä nyt ihan tälle rauhassa. Niin sitten open kanssa voi vaikka sopia joku aika että minkä sen saa tehdä ja sitten. Mut ainaki kahestaa saa leikkiä jos sanoo kaverille tai se joka haluaa leikkiin, että nyt mä leikin tän kaa vaan kahestaa. (Haastattelu 2016)

5.2.2 Aikuinen toimijuuden tukijana

Kysyimme lapsilta haastattelussa, että onko aikuinen mukana heidän leikeissään. Suurin osa lapsista ilmaisi aikuisen olevan joskus mukana leikissä. Osa lapsista ilmaisi haluavansa, että aikuinen olisi mukana leikissä ja osa lapsista ei tiennyt, miltä tuntuisi leikkiä aikuisen kanssa. Jos aikuinen ei ole mukana leikeissä, aikuinen valvoo leikkiä tai tekee jotain muuta. Osa lapsista ilmaisi tuntevan erilaiselta, jos aikuinen on mukana leikissä. Pari lasta kertoi aikuisen tuovan jotain uutta leikkiin, esimerkiksi uuden hahmon.

Haastattelija1: Miten se on erilaista?

Haastateltava2: Noo et siihen leikkiin niin kun tulee joku uus hahmo (Haastattelu 2016)

Esikouluryhmässä on pienryhmätoimintaa. Pohdimme lasten kanssa, mitä eroa on isolla ja pienellä ryhmällä. Kysyimme lapsilta, miltä tuntuu olla erilaisissa ryhmissä. Pienryhmissä ei ole niin paljon meteliä ja siinä saa tehdä tehtävät rauhassa, kertoi eräs lapsi. Suurin osa lapsista on mieluummin isossa ryhmässä kuin pienessä. Lapset kertoivat, että he leikkivät ja askartelevat pienryhmissä. Isossa ryhmässä on enemmän leikkikavereita. Esiopettajien kyselyn mukaan esikoulutuokioilla on pienryhmät ja aikuiset päättävät pienryhmät ohjatuille tuokioille. Tähän vaikuttaa paljon lasten hoitoajat.

Haastattelija1: Minkälaista se on se pienryhmissä olo?

Haastateltava1: On sekin ihan kivaa, mutta ei oo kiva olla liian isossa eikä pienessä ryhmässä (Haastattelu 2016)

Osa lapsista kertoi, että he tykkäävät auttaa aikuista. Lapset auttavat esimerkiksi siivoamisessa jonkin verran tai auttavat aikuista muistamaan jotain. Osa lapsista kertoi, että aikuisen auttaminen on kivaa ja osa lapsista oli sitä mieltä, että eivät haluaisi auttaa aikuista enempää. Haastattelussa saimme aikuisen auttamiseen liittyvään kysymykseen vähän vastauksia. Halusimme pohtia lasten kanssa haastatteluissa sitä, että voisivatko he auttaa aikuista. Kysyimme tätä lapsilta esimerkin kautta. Esimerkkinä käytimme aikuisten auttamista siivoamisessa. Osassa haastatteluista lapset kertoivat auttavansa aikuista siivoamisessa ja se tuntuu lasten mielestä kivalta, kun saa auttaa aikuista.

5.3 Osallisuus toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa

Tässä alaluvussa pohdimme lapsen osallisuutta koko esikoulun toiminnassa. Teemoiksi sisällönanalyysistä nousi lapsen vaikuttaminen esikoulun toimintaan, esikoulun toiminnan arviointi yhdessä lasten kanssa sekä lapsi osallisena esikoulun toiminnan suunnittelussa. Haastattelussa pohdimme lasten kanssa, että miten he voivat vaikuttaa esikoulun toimintaan ja voivatko he kertoa mielipiteensä toiminnasta. Kysyimme lapsilta, että arvioivatko he yhdessä jotenkin esikoulun toimintaa. Esiopettajien kyselyn mukaan lasten toiveita ja mielenkiinnon kohteita kuunnellaan esikoulun toiminnan suunnittelussa.

Sisällönanalyysin pohjalta saimme tulokseksi, että haastatteluissa lapset ilmaisevat yhteensä 32 kertaa, että he kokevat, että eivät voi vaikuttaa tai eivät tiedä, miten voivat vaikuttaa esikoulun toimintaan. Lapset ilmaisivat 20 kertaa voivansa vaikuttaa esikoulun toimintaan esimerkiksi mielipiteellään. Osa lapsista kertoi voivansa vaikuttaa leikkiin. Osa lapsista ei tiennyt voivansa vaikuttaa esikoulun toimintaan tai ei tiennyt mistä asioista saa päättää. Suuri osa lapsista koki voivansa ehdottaa tekemistä aikuiselle.

Haastattelija1: Mistäs asioista te saatte päättää niin kun eskarissa?

Haastateltava2: Noo yleensä siitä mitä me haluttais tehdä, mut ei niinkun saaha ihan kokonaan päättää et mitä me tehään (Haastattelu 2016)

Kysyimme lapsilta esikoulun toiminnan arvioinnista. Lapset ilmaisivat haastatteluissa 12 kertaa, että osallisuus toteutuu. Lapset pohtivat yhdessä aikuisen kanssa esikoulun toimintaa. Haastatteluissa nousi erityisesti esikoulutuokioiden arviointi hymynaamalla tai surunaamalla. Esiopettajien kyselyn mukaan esikoulutuokioiden jälkeen lapset arvioivat sitä, kuinka suoriutuivat. Hymynaama tarkoittaa, että meni hyvin, viivanaama tarkoittaa meni ihan hyvin ja surunaama, että vielä on parannettavaa. Pohdimme lasten kanssa, miltä tuntuu pohtia esimerkiksi esikoulutuokiota. Osa lapsista ilmaisi, että tuntuu kivalta tai hyvältä arvioida esikoulutuokiosta suoriutumista.

Haastattelija1: Miltä se tuntuu se miettiminen?

Haastateltava2: No se niin kun tuntuu vähän siltä et on jotenki huolestunu ku ei tiää meniks se oikein hyvin (Haastattelu 2016)

Esiopettajien kyselyn perusteella lasten toiveet ja mielenkiinnon kohteet huomioidaan suunnittelussa. Haastatteluissa kysyimme lapsilta, että tietävätkö he, mitä tarkoittaa varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelu. Suuri osa lapsista tiesi, mitä se tarkoittaa. Osa lapsista koki, että ei ole ollut mukana keskustelussa aikuisten kanssa.

6 OSALLISUUTTA TUKEVAT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Kehittämisehdotusten eli osallisuutta tukevien toimintamallien tarve nousi yleensä selvästi haastatteluaineistosta. Kehittämisehdotuksissa jatkamme siitä, mihin teoriaosuudessa jäimme eri toimintamallien kohdalla. Pyrimme soveltamaan niitä ja tuomaan esille ehdotuksia, jotka voisivat sopia esiopetusryhmän toimintakulttuuriin. Tarkoituksena on, että esiopettajat voivat omalla ammattitaidollaan ja lapsituntemuksellaan ryhmäkohtaisesti soveltaa kyseisiä käytänteitä, siksi jätämme kehittämisehdotuksissa tilaa muutoksille. Myös kehittämisoosuudessa halusimme pitää selkeän teemajaottelun, joka esiintyy tutkimuksen tuloksissa sekä teoriaosuudessa. Opinnäytetyön liitteeksi olemme työstäneet yhteenvedon osallisuutta tukevista kehittämisehdotuksista (liite 7), jonka avulla toimintaehdotuksiin on helppo palata.

Arjen osallisuutta tukemaan olemme nostaneet yhteensä kahdeksan toimintaehdotusta. Niitä ovat demokraattinen kasvatus ja lastenkokoukset, tutkiva oppiminen ja lapsilähtöinen toiminta, leikin edellytykset ja leikkitaulut sekä päiväjärjestyksen joustavuus ja päivälepokäytäntöjen muuttaminen. Kasvattajan mahdollistamassa osallisuudessa nostamme viisi toimintaehdotusta. Näitä ovat sadutusmenetelmä, ”nojatuolipedagogiikka”, yksin olemisen mahdollistaminen, ristiriitatilanteiden ratkaiseminen sekä leikin tukeminen havainnointi, pienryhmätoiminta sekä vastuutehtävien antaminen lapselle. Viimeisessä alaluvussa kuvaamme sitä, miten lasten vaikuttamismahdollisuuksia toimintaan voitaisiin lisätä sekä sitä, miten lasta voisi osallistaa toiminnan suunnitteluun ja arviointiin esiopetuksessa.

TAULUKKO 1. Haastatteluista nousseet kehittämisehdotukset (Korolainen ja Leinonen 2016)

Kehittämisehdotukset:	
1. Arjen osallisuutta tukevat käytänteet	<ul style="list-style-type: none"> • Demokraattinen kasvatus ja lastenkokoukset • Tutkiva oppiminen ja lapsilähtöinen toiminta • Leikin edellytykset ja leikkitaulut • Päiväjärjestyksen joustavuus ja päivälepokäytäntöjen muuttaminen
2. Aikuisen mahdollistamaa osallisuutta tukevat käytänteet	<ul style="list-style-type: none"> • Sadutusmenetelmä ja ”Nojatuolipedagogiikka” • Yksin olemisen mahdollistaminen ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen • Leikin tukeminen ja havainnointi • Pienryhmätoiminta

	<ul style="list-style-type: none"> • Vastuutehtävien antaminen lapsille
3. Toiminnan suunnittelu ja arviointi lasten kanssa sekä lapsen vaikuttamismahdollisuudet	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsen vaikuttamismahdollisuudet • Esikoulun toiminnan suunnittelu • Esikoulun toiminnan arviointi

6.1 Arjen osallisuutta tukevat käytänteet

Haastatteluista tuli ilmi, että lapset olivat käyttäneet äänestystä esikoulun arjessa jopa itsenäisesti, mutta myös aikuisen tukemana. Lasten osallisuus vaatii kasvattajalta tietoisia toimenpiteitä, jotta ryhmän jäsenten osallisuuden mahdollisuudet ovat tasapuolisia. Demokraattisen kasvatuksen avulla esiopettaja muun muassa antaa lapselle tietoa hänen osallistumisoikeuksistaan ja mahdollisuuksistaan. Myös esiopettajat pitivät lapsen tieto-osallisuutta tärkeänä kehittämiskohteena. Tämä tuli ilmi esiopettajien kyselylomakkeessa. Demokraattista kasvatusta käyttäessään esiopettaja esimerkiksi kertoo ja osoittaa toiminnallaan, että jokaisella ryhmän jäsenellä on yksi ääni, jolla hän voi vaikuttaa ryhmän toimintaan. Demokraattisesta kasvatuksesta halusimme nostaa kehittämiskohteeksi etenkin lastenkokoukset, jotka voitaisiin suunnitella esiopetusryhmään ajatuksella, että jokaisen lapsi ääni tulee kuulluksi sekä lapsiryhmän yhteinen päätöksenteko mahdolliseksi. (ks. Leinonen 2014, 29–33.)

Lastenkokous voisi edetä esimerkiksi seuraavilla periaatteilla. Esiopetusryhmässä pidetään lastenkokous kerran viikossa, yleensä ottaen samana päivänä viikoittain. Kokousta tai kokouksia varten valitaan yksi lapsi, joka toimii puheenjohtajana kokouksen ajan. Aikuiset toimivat kirjaajina. Kokouksessa käsiteltävät asiat ovat pääasiassa lapsista lähteviä. Aikuiset voivat tuoda keskusteluun viikon aikana havainnoimiaan asioita lapsista tai muistuttaa, jos joku lapsista oli ehdottanut jotakin asiaa käsiteltäväksi. Aikuiset voivat ehdottaa myös lapsiäänestyksen pitoa yhteisesti sovittavista asioista ja järjestävät äänestyksen. Kokouksessa voidaan pohtia esimerkiksi, mitä lapset haluaisivat tehdä tulevalla viikolla ja lapset voivat ehdottaa toimintaa. Aikuiset ottavat lasten ehdotukset huomioon vakavasti toiminnan suunnittelussa. Jos lapsi ei muistanut tai osannut kertoa asiastaan lastenkokouksessa, voidaan asiaa käsitellä myös jälkikäteen pienemmässäkin ryhmässä. Kokouksen päättyessä on tavoitteena, että kaikille lapsille jää hyvä mieli ja he ovat kokeneet voivansa vaikuttaa tasapuolisesti suhteessa muihin ryhmän jäseniin. Lapsilta kysytään palautetta heidän kokemuksistaan ja palaute muuttaa lastenkokouksen toimintaa. (ks. Leinonen 2014, 29–33.)

Tutkivan oppimisen käytäntöä esittelimme jo teoriaosuudessa. Haastatteluissa tuli esille, että lapset suurimmaksi osin pitivät esikoulun toiminnasta, mutta kaksi lasta toi esille, että haluaisi itse olla ohjaamassa tuokioita ja kaksi nosti esille, että esikoulutehtävät tai läksyt eivät ole niin kivoja. Tästä voimme olettaa, että ainakin osa lapsista kaipaa aktiivisempaa roolia oppimisessaan ja osa kaipaa mahdollisuuksia tehdä asioita eri tavoin. Havainnointimme ja päiväkodin suunnitelmien perusteella päiväkodin toimintakulttuurissa käytetään jo nyt tutkivaa oppimista ainakin arjessa normaaliin toimintaan kuuluvana osana. Tällä tarkoitamme sitä, että työntekijät eivät anna lapsille suoraan valmiita vastauksia jokaiseen kysymykseen, vaan rohkaisevat lapsia hakemaan vastauksia myös itse.

Esiopettajat ovat siis käyttäneet kyseistä mallia jo aiemmin myös esiopetuksen ja ohjatun toiminnan järjestämiseen. Ehdotamme nyt sen laajentamista kaikkeen esiopetuksen toimintaan. Ajattelemme, että sillä tavoin ryhmässä tapahtuvasta oppimisesta voisi tulla lapsista lähtevää, lapsille mielekästä ja lapset voisivat olla aktiivisia tiedontuottajia tutkimusprosesseissa. Ehdotamme myös erilaisten päiväkodissa jo aiemmin toteutettujen isompien projektien lähtemistä suoraan lasten ehdotuksista tai aloitteista. Tutkimusprosessien päätyttyä lapset voivat julkaista tutkimuksensa tuloksia esimerkiksi piirustuksina tai mediavälineitä käyttäen, eli dokumentoida omaa toimintaansa. (Ks. Lipponen 2012, 37.)

Myös lapsilähtöisen toiminnan periaatteita ja käytännön toteutusta esittelimme teoriaosuudessa. Lapsihaastattelujen perusteella lapsilla oli esiopetuksessa paljon mahdollisuuksia toimia heille mielekkäillä tavoilla, etenkin taidekasvatuksen osuus nousi esille. Sen sijaan aamupiirien käytännöissä lapsilähtöisyys ei vaikuttanut toimintaa ohjaavalta, jonka myös esiopettajat tunnistivat kyselylomakkeessa. Uskomme, että aamupiiriä kehittämällä, esimerkiksi juuri esiopettajien suunnittelemana lasten mahdollisuutena olla vetämässä aamupiiriä, siitä syntyy lapsilähtöisempää ja lasten osallisuutta tukevaa. Myös liikkumisen kohdalla haastatteluainestosta nousi selkeä toive, nimittäin tempuratojen lisääminen esikoulun arkeen. Esimerkiksi jyväskyläisessä Taikalampun päiväkodissa on kehitetty lapsilähtöistä pedagogiikkaa. (Koivisto ja Anttinen 2016, 124.) Toiminnan kehittämiseen on kuulunut muun muassa päivittämisen lisääminen. Päiväkodissa liikuntaa mahdollistetaan siirtymätilanteissa erilaisilla liikkumistehtävillä, liikuntaradoilla sekä pienillä liikuntahetkillä muun toiminnan lomassa. Lapsen omaehtoista liikkumista tuettiin hyvin yksinkertaisella, mutta innostavalla keinolla, eteiseen lattiaan teipeillä tehdyllä ruutuhyppelykuviolla. Lisäksi aina ulkoilun aikana yhdellä aikuisella on liikuttajan liivi ja hän vastaa ulkoiluajan ohjatusta liikunnasta. (Koivisto ja Anttinen 2016, 133.) Nämä käytänteet kuulostavat toimivilta ja ehdotamme niiden soveltamista ja muiden liikkumisen mahdollisuuksia lisäävien toimintojen liittämistä esiopetusryhmän toimintaan.

Ajattelemme, että lapsilähtöisyyttä ohjattuun toimintaan lisäämällä myös leikin kautta oppiminen vahvistuu ja saa vielä enemmän tilaa esikoulun arjessa. Kuitenkin seuraavaksi keskitymme lasten omaehtoiseen leikkiin ja sen mahdollistamiseen. Haastatteluissa leikin merkitys lapsiryhmälle nousi esiin vahvasti ja osa lapsista toi esille, että haluaisi leikkiä hoitopäivän aikana vieläkin enemmän. Lapset kertoivat myös, että leikki pitää yleensä purkaa, kun seuraava toiminta alkaa. Tästä voidaan olettaa, ettei lasten riittävä ja pitkäkestoinen leikki aina mahdollistu. Pitkäkestoista leikkiä ja leikin valintaa voidaan mahdollistaa esimerkiksi leikkitaulun avulla (Koivisto ja Anttinen 2016, 133). Kuitenkin jo teoriaosuudessa toimme esille, ettei leikkitaulu aina takaa näitä, vaan vasta silloin, jos se suunnitellaan lasten näkökulmasta ja lasten kanssa. Leikkitaulu ei ole vielä käytössä esiopetusryhmässä, joten jos leikkitaulu otetaan yhdeksi toiminnan muodoksi, se pitää suunnitella ja organisoida ryhmään soveltuvaksi.

Ehdotamme esiopetusryhmään seuraavan tyyppistä leikkitaulun suunnittelua ja organisointia. Jo leikkitaulun rakentamisessa lapset ovat mukana. Aluksi lapset kuvaavat esimerkiksi ryhmässä olevilla tableteilla leikkejä tai muita toimintoja, joita he tykkäävät tehdä. Vaihtoehtoisesti kuvat voivat olla

lasten leikkituloista. Kuvista rakennetaan yhdessä leikkitaululle pohja, johon aikuiset kirjoittavat lasten ja aikuisten yhteisen suunnittelun pohjalta toimintaohjeet. Esimerkiksi toimintaohjeena voi olla: leikkitaulusta valitaan leikki tai leikkialue aikuisen kanssa. Kun leikkitaulu otetaan käyttöön, sen toteuttamista harjoitellaan lasten kanssa, jotta lapset ovat varmasti tietoisia siihen liittyvistä toimintatavoista. Voidaan pohtia myös yhdessä muun muassa sitä, miten toimitaan, jos kaksi lasta haluaisi valita saman leikin, vaikka he eivät haluaisi leikkiä yhdessä. Myös leikkikavereiden valinta ja leikin vaihtaminen kesken toiminnan suunnitellaan lapsista lähtien. Ryhmän työntekijät havainnoivat leikkitaulun käytön sujumista ja muuttavat toimintaa tarvittaessa. Lapset voivat ehdottaa uusien leikkien tai leikkialueiden lisäämistä, tai vanhojen leikkien poistamista leikkitaulusta. Muutoksista keskustellaan yhdessä koko lapsiryhmän kanssa. Leikkitaulun tavoitteena näemme lasten pitkäkestoisen leikin turvaamisen. Tätä varten tarvitaan myös tiloja, johon lapset voivat jättää keskeneräisen leikin, jotta voivat jatkaa sitä esimerkiksi ruokailun jälkeen. (ks. Leinonen 2014, 26–28.)

Pohdimme haastatteluissa lasten kanssa päiväjärjestystä. Lapset nimesivät päivän toiminnoista helposti heidän suosikkejaan ja ”inhokkejaan”. Etenkin päivälepo nousi esiin ikävänä asiana. Lapset kokivat, etteivät voi vaikuttaa päivälepoon tai sen aikaan. Tämä antaa oletuksen siitä, että päivälepo käytännössä lapset eivät koe osallisuutensa toteutuvan. Lähdimme pohtimaan, miten päivälepoja saisi kehitettyä niin, että lasten vaikuttamismahdollisuudet lisääntyvät. Tähän hyväksi vastauksesi löysimme ”Rentola-toiminnan”, jota esittelemme alustavasti työn teoriaosuudessa. Ajattelimme, että Rentola-toimintaa voisi kehittää sopivaksi toimintamalliksi myös tutkimuskohteenamme olevaan esiopetusryhmään. Esiopetusryhmässä on jo otettu ensimmäisiä askelia päivälevon kehittämisessä lasten tarpeita vastaavaksi, kun lasten vanhemmat ovat saaneet valita, ovatko lapset lepohuoneessa vai eskaritilassa. Jatkossakin ehdotamme toiminnan järjestämistä kahdessa erillisessä tilassa. Lapset, jotka nukkuvat ovat lepohuoneessa, mutta lepohuoneen mielekkyyteen kiinnitetään huomiota entistä paremmin, esimerkiksi aikuisen ilmapiirin luomiseen sekä kirjan valintaan. (ks. Javanainen 2016, 115–116.) Kirjan valinta voisi olla samassa lepohuoneessa olevien esiopetus- ja viskariryhmän lasten yhteisen lapsiäänestyksen tulos.

Sen sijaan lapsille, jotka eivät tarvitse unta ehdotamme ”Rentola”-tyyppistä toimintaa. Yksi lapsi toi jo haastatteluista, että haluaisi aikuisen lukemisen sijaan itse lukea kirjaa päivälevon aikana ollessaan esikoulun tiloissa. Kehittämällä toimintaa, tämä ja muut lasten ehdottamat päivälepoikänteet voisivat mahdollistua. Seuraavaksi annamme muutamia ehdotuksia päivälevon kehittämiseen. Lapset otetaan mukaan uusien päivälepoikänteiden suunnitteluun, aikuiset kuitenkin määrittävät toiminnalle pohjan. Päivälevolla voidaan hyödyntää Rentolassa jo hyväksi havaittuja menetelmiä, joita olivat alkurentoutus musiikin tai lorun kuunteluna, mielikuvarentoutus tai sadun kuunteleminen, fyysinen rentoutus satuhierontana pareittain tai aikuisen silittelemänä sekä viimeisenä kirjojen lukeminen tai kuvien katselu itsenäisesti. Päivälevolla aikuinen sijoittuu lasten keskelle ja on heidän tasollaan. Lapset ovat rauhallisesti omilla paikoillaan patjojensa päällä, mutta saavat valita itse asennon, jossa haluavat olla. Lapset voivat antaa ehdotuksia myös toiminnan jo alettua ja ne otetaan huomioon toiminnan kehittämisessä. (ks. Javanainen 2016, 112–22.)

6.2 Aikuisen mahdollistamaa osallisuutta tukevat käytänteet

Haastatteluissa lapset olivat melko yhtä mieltä siitä, että aikuiset kuuntelevat heitä. Vain yksi lapsi mainitsi, ettei joskus tule kuulluksi. Tässä tulee kuitenkin pohtia, millaisia ovat ne asiat, joissa lapsia kuullaan ja toteutuuko kuuleminen kaikissa tilanteissa. Eli ovatko lapset tottuneet niihin tapoihin, joilla heitä kuullaan ja ovat siksi tyytyväisiä, vai onko toimintakulttuuri jo kaiken kaikkiaan lapsia kuuleva ja kohtaava. Kuitenkin haastatteluaineiston mukaan esimerkiksi aamupiirin järjestäminen tai ulkoiluun lähteminen olivat asioita, joista lasten mukaan aikuinen päättää. Tämä liittyy osaltaan jo lapsen vaikuttamismahdollisuuksiin, mutta on olennaista kehitettäessä toimintakulttuuria, jossa kuulluksi tuleminen toteutuu arjessa kokonaisvaltaisesti. Ensimmäinen ehdotuksemme ryhmän kuulluksi tulemisen toteuttamiseen oli ryhmään kiitoskäynnillä viemämme ”Huolisyöppö”, jonka tarkoituksena oli kerätä lasten ajatuksia, toiveita ja mielipiteitä sisäänsä. Tarkoitus oli myös, että aikuiset avaisivat välillä Huolisyöpön ja keskustelisivat lasten kanssa siellä olevista piirustuksista tai kirjeistä. Halusimme myös tässä antaa esiopettajille mahdollisimman avoimet kädet, joten emme ohjanneet Huolisyöpön käyttöä liian pitkälle.

Lasten kuulluksi tulemisen mahdollistamiseen esittelimme tarkemmin kaksi erilaista keinoa teoriaosuudessa. Näitä olivat sadutusmenetelmä sekä ”nojatuolipedagogiikka”. Myös lapsihaastatteluiden avulla lapsen äänelle ja tuottamalle tiedolle voidaan antaa tilaa, mihin pyrimme haastatteluissamme. Ajatteleme kuitenkin, että kuulluksi tuleminen esiopetusryhmän arjessa voisi toteutua laajemmin Sadutusmenetelmän käyttämisen ja ”nojatuolipedagogiikan” avulla. Kerroimme sadutuksen pääperiaatteet teoriassa. Sadutusta voidaan käyttää myös lapsiryhmälle sovellettuina malleina. Esimerkiksi ryhmäsadutuksessa koko ryhmä kertoo yhteistä satua vuorotellen. Kokeilimme haastatteluiden alussa sadutusmenetelmää pareittain, joka osoittautui lapsille mielekkääksi ja toimivaksi kertomisen muodoksi. Uskomme kuitenkin, että vasta säännöllisemmin toteutettuna menetelmä pääsisi oikeuksiinsa ja voisi lisätä lasten kuulluksi tulemisen mahdollisuuksia. Ryhmäsadutuksen lisäksi sadutusta voi soveltaa leikkisadutukseen, joka tarkoittaa lapsen leikin kirjaamista ja lukemista tai aihesadutukseen, jos ryhmässä on sadutettu useita kertoja ilman aihetta. Lapsi voisivat myös itse pyytää sadutusta. (Karlsson 2014, 322.)

Myös ”nojatuolipedagogiikka” vaikutti toimivalta ja lasten kuulluksi tulemistä tukevalta menetelmältä. Ajattelimme, että myös tätä voisi sovellettuna hyödyntää esiopetusryhmässä. Lapsiryhmässä ainakin yksi aikuinen vuorollaan voisi hiljentyä havainnoimaan lasten omaehtoista toimintaa ja olla sekä fyysisesti että henkisesti saatavilla lapsia varten. Aikuinen voisi istua esiopetusryhmässä sijaitsevassa nojatuolissa ja sieltä tarvittaessa tukea lasten leikkejä, leikkeihin pääsyä tai ristiriitatilanteiden selvittämistä. Uskomme, että esiopetusryhmässä on jo toimittu tällä tavoin, mutta tavoitteena on sen tekeminen entistä tietoisemmin. Näin aikuiset saavat vuorotellen havainnoitua lapsia ja saada arvokasta tietoa lapsille ominaisista toimintatavoista käsin. Lapsille olisi hyvä kertoa, että aikuiset ovat ottaneet käyttöön uuden toimintamallin. Silloin lapsilla olisi tietoa siitä, että aikuiset ovat aina saatavilla lapsia varten. Ainakin ”nojatuolipedagogiikkaa” toteuttavassa päiväkodissa kyseinen malli on ollut hyvin toimiva ja kuulluksi tulemistä edistävä. (ks. Nätyinki 2016, 100–109.)

Haastatteluaineistosta tuli ilmi, että yksin olemisen mahdollisuus ei ollut osalle lapsista niin tärkeä, koska lapset halusivat yleensä leikkiä kavereiden kanssa. Tämä voi ainakin osittain selittyä sillä, että ryhmässä lapsilla on paljon kavereita ja he viihtyvät toistensa seurassa. Myös tutkimustulokset tukevat tätä. Mutta pohdimme sitä, tarjoutuuko yksin olemisen mahdollisuus aina niille lapsille, jotka sitä kaipaavat. Pohdinta nousi siitä, että kaksi lasta toi haastatteluissa esille, kokevansa etteivät he voi leikkiä yksin. Lapsen osallisuuteen kuuluu myös mahdollisuus vetäytyä tilanteista, olla yksin ja rauhoittua. (Leinonen 2014, 19.) Yksin oleminen ja vapaa oleskelu mahdollistuvat, kun päivärytmiin suunnitellaan hetkiä, jolloin lapsella on vapaus valita tekemisen sijaan, ettei tee mitään. Kasvatusympäristöltä tämä vaatii sellaisen tilan järjestämistä, jossa lapsi voi halutessaan olla yksin. Tällöin lapsi voi miettiä, tarkkailla, nauttia yksinolosta tai suunnitella, mitä seuraavaksi tekee. Vapaan oleskelemisen lisäksi lapsella tulee olla mahdollisuus toimia yksin, liittyä kavereiden seuraan tai tulla aikuisen lähelle. (ks. Kettukangas ja Härkönen 2014, 110–111.)

Ajattelemme, että kun aikuinen on lasten ristiriitatilanteista tietoinen ja läsnä, mutta antaa tilaa lapsen omalle toiminnalle sekä ratkaisuille, lapset voivat helpommin kokea osallisuutensa toteutuvan. Silloin aikuinen tukee lapsia ratkaisujen esille tuomisessa, luottaa lasten kykyyn toimia ja varmistaa, että asiat eivät jää kaivelemaan lasten mieltä. Osa lapsista voi tarvita aikaa tilanteiden ratkaisemiselle ja mielestämme tämä tulisi lapsille sallia. Jos aikuiset vielä sanoittavat tilanteissa lasten tunteita, lapset oppivat kertomaan niistä myös toisilleen ja lasten ymmärrys toisiaan kohtaan voi kasvaa. Mielestämme leikkiin liittyminen on samantyyppinen tilanne, jossa myös lapset voivat tarvita aikuisen tukea ja mallintamista. Kun lapselle opetetaan miten voi pyytää pääsevänsä leikkiin, ei konflikteja niin helposti synny ja leikkiin pääsy on yleensä helpompaa. (Nätyнки 2016, 105–108). Näiden huomioiminen toiminnassa voi mielestämme lisätä lasten osallisuutta ja ne ovat siksi tärkeitä huomion kohteita.

Haastatteluissa ei selvästi kerrottu, havainnoivatko kasvattajat lasten leikkejä ja lapset kokivat, että kasvattajat ovat joskus mukana lasten leikeissä. Lasten leikkejä on tärkeää tukea ja havainnoida, mikä edellyttää kasvattajalta lasten jatkuvaa havainnointia ja kasvattajan kykyä jäsentää erilaisia leikkitilanteita. Leikin havainnoiminen kertoo muun muassa siitä, mitä lapsi ajattelee tai miten lapsi toimii vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Se antaa kasvattajalle käsityksen lapsen kasvusta, oppimisesta, kehitymisestä sekä lähikehityksen vyöhykkeestä ja on lähtökohta pedagogisen toiminnan suunnittelulle. Uskomme, että myös esiopetusryhmässä lasten jatkuva tietoisesti toteutettu havainnoiminen ja havaintojen dokumentoiminen tukisivat kasvattajien mahdollisuuksia suunnitella toimintaa lapsista ja heidän kehitystasostaan lähteväksi sekä heidän osallisuuttaan tukevaksi. Havainnointitapoja on paljon, esimerkiksi avoimien ja strukturoitujen havainnointilomakkeiden käyttäminen. Erilaisia tapoja kokeilemalla kasvattajat löytävät itselleen, lapselle sekä tilanteeseen sopivan havainnointitavan.

Esiopettajien kyselystä käy ilmi, että esikouluryhmässä käytetään pienryhmätöitä ohjatuilla tuokioilla. Aikuinen muodostaa pienryhmät. Pienryhmien muodostamiseen vaikuttaa lasten hoito-ajat. Kysyimme lapsilta haastatteluissa pienryhmätöinnasta ja pohdimme pienen ja ison ryhmän eroa.

Osa lapsista ymmärsi käsitteen pienryhmätoiminta, mutta osa lapsista ajatteli kysymyksen koskevan isojen lapsien ja pienten lapsien ryhmien eroa. Lapset kertoivat esimerkiksi siitä, että he leikkivät ja askartelevat pienryhmissä. Lapset kertoivat osassa haastatteluissa, että ovat mieluummin isossa ryhmässä, koska siinä on enemmän leikkikavereita. Pienryhmätoiminnan lähtökohtia ovat muun muassa leikki ja leikillinen oppiminen sekä oppimisympäristön kehittäminen. Nämä lähtökohdat löytyvät esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Pienryhmätoiminta edistää ja tukee lapsen osallisuutta, lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta sekä ryhmän yhteisöllisyyttä. Pienryhmätoiminnan tavoitteiden tulee olla lapsilähtöisiä. (Järvinen ja Mikkola 2015, 39,40). Edellä mainittujen syiden takia lapsilähtöistä pienryhmätoimintaa olisi mielestämme tärkeä hyödyntää ryhmän päivittäisessä toiminnassa. Tärkeitä lasten osallisuuden toteutumisen kannalta olisivat myös lasten mahdollisuudet vaikuttaa pienryhmien muotoutumiseen.

Erilaiset vastuutehtävät lisäävät lapsen ymmärrystä itsestä, vastuuntuntoa ja itsearvostusta (Marjanen, Marttila ja Varsa 2013, 91) Lapsi voisi auttaa aikuista pienillä vastuutehtävillä. Tehtävien tulisi olla lapsen kehityksen tasoa vastaavia. Tällainen vastuutehtävä voisi olla esimerkiksi ruokakärryn hakeminen ja pois vieminen yhdessä aikuisen kanssa.

6.3 Toiminnan suunnittelu ja arviointi lasten kanssa sekä lapsen vaikuttamismahdollisuudet

Lapsen omat kokemukset, tieto ja osaaminen tulisi ottaa osaksi toiminnan suunnittelua ja toteutusta. Näin lapsi tuntee olevansa aktiivinen toimija ja subjekti omassa yhteisössään. (Karlsson 2000, 46). Haastatteluissa osa lapsista kertoi, kokevansa etteivät he voi vaikuttaa esikoulun toimintaan eivätkä tiedä, miten voisivat vaikuttaa esikoulun toimintaan. Osa lapsista oli kuitenkin sitä mieltä, että heidän mielipiteensä otetaan huomioon esikoulun toiminnassa, ja että he voivat ehdottaa toimintaa. Esiopettajien kyselyssä mainitaan, että keväälle on suunnitteilla, että lapset saisivat olla itse vetämässä aamupiirejä. Näin lapsi saa tuoda omaa osaamistaan ja ideoitaan aamupiirille.

Esiopettajien kyselyssä kerrotaan, että aikuiset tekevät viikkosuunnitelman. Esiopettajat ottavat kuitenkin huomioon lasten toiveet toiminnan suunnittelussa ja antavat vaihtoehtoja toiminnalle (liite 6). Esiopetusryhmän toiminnan suunnittelussa lasten osallisuus oli jo hyvässä vauhdissa. Seuraava askel voisi olla lasten osallistaminen jossain määrin viikkosuunnitelmien tekoon, esimerkiksi ottamalla lapset säännöllisesti mukaan hetkeen, jolloin toimintaa suunnitellaan. Aiemmin mainitut lastenkokoukset voisivat toimia lasten mukaan ottamisen paikkoina viikkosuunnitelmien tekemiseen.

Esikouluryhmän lapset pohtivat yhdessä aikuisten kanssa esikoulutuokioita hymynaamalla tai surunaamalla. Nämä arvioinnit näkevät myös vanhemmat (liite 6). Näin lapsilla on mahdollisuus keskustella esikoulutuokioista vanhempien kanssa ja myös vanhempien osallisuus toimintaan lisääntyy. Lasten osallisuutta voisi lisätä myös koko esikoulun toiminnan, eli esimerkiksi yleisesti esikoulupäivän arviointiin tai lasten mahdollisuuksilla arvoida sitä, millaiset mahdollisuudet lapsilla on kokemustensa mukaan leikkeihin päivän aikana. Esikoulutuokioiden päätteeksi voi olla myös esimerkiksi avoin palautepiiri, jossa voidaan keskustella toiminnasta yhdessä. Palautepiiriä voisi pitää esikoulutuokioiden lopuksi tai esikoulupäivän päätteeksi.

Esikouluryhmässä huomioidaan lasten toiveet ja mielenkiinnon kohteet toiminnan suunnittelussa. Esikouluryhmässä on suunnitelmissa, että keväällä lapsen vetäisivät itse vuorollaan aamupiiriä. (liite 6). Lapset voisivat olla suunnittelemassa myös muita tuokioita sekä leikkejä. Lapset voisivat suunnitella pienryhmässä esimerkiksi jonkin leikin sisällön, jota pienryhmässä leikittäisiin. Lapset voisivat suunnitella tuokion tai aamupiirin pienryhmänä tai jokainen lapsi omalla vuorollaan. Suunnittelun lisäksi lapset voisivat itse toteuttaa suunnittelemansa tuokion. Lapsen osallisuus toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen sekä yhdessä tekeminen vahvistavat lapsen itsetuntoa ja minäkuvaa (Järvinen ja Mikkola 2015, 37).

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

Opinnäytetyötutkimuksemme avulla selvitimme esiopetusikäisten lasten osallisuuden kokemuksia ja osallisuuden toteutumista Iisalmen päiväkodin esiopetusryhmässä. Osallisuus ryhmässä toteutui pääsääntöisesti hyvin, mutta kehittämiskohteitakin löytyi. Esiopettajien kyselystä näkyi, että osallisuutta on esiopetusryhmässä pohdittu hyvin tietoisesti ja pohdinnan kautta on otettu jo käyttöön useita osallisuutta tukevia toimintamalleja. Näitä olivat muun muassa yhteisöllisyyden tukeminen sekä lasten mahdollisuudet vaikuttaa leikkeihinsä ja arvioida esiopetustuokioiden toimintaa.

Tähän lukuun tiivistimme tutkimuksen tärkeimmät tulokset tutkimusteemojen mukaisesti. Peilaamme tuloksia tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä edellisessä luvussa esiteltuihin kehittämisehdotuksiin. Luvun lopussa arvioimme tutkimusprosessiamme. Pohdimme muun muassa opinnäytetyöprosessiamme kokonaisvaltaisesti, tutkimuksen tulosten antia ja esitämme jatkotutkimusaiheet.

7.1.1 Tutkimustulosten ja kehittämisehdotusten tarkastelua

Lasten kokemukset arjen osallisuudesta vaihtelivat paljon eri alateemojen välillä. Esikouluryhmässä oleminen, päiväkotiin tuleminen, osa ohjatusta toiminnasta ja ulkoilu mahdollistivat lasten kokemusten mukaan hyvin lasten osallisuutta. Esikoulutuokioilla, ruokailussa ja leikissä osallisuus ilmeni osittain, mutta sen kehittämiseen oli tarvetta ja paljon mahdollisuuksia. Sen sijaan päiväjärjestykseen vaikuttamisessa sekä aamupiirillä ja päivälevolla lapset eivät kokeneet vaikuttamismahdollisuuksiensa toteutuvan, joten toimintojen kehittämiseen oli selvä tarve.

Yhteisöllisyys ryhmässä toteutui hyvin, joka näkyi muun muassa lasten viihtymisenä, toimijuutena ja esiopettajien yhteisöllisyyden tukemisena. Kehittämisehdotuksissa nostimme esille demokraattisen kasvatuksen ja lapsikokoukset, jotka voisivat mielestämme lasten näkökulmasta käytettyinä lisätä lasten vaikuttamismahdollisuuksia ja osallisuutta yhteisössään. Lasten väliset äänestykset olivat jo käytössä ryhmässä, mutta niitä lisäämällä eri tilanteisiin lapset voisivat vaikuttaa toimintaan entistä laajemmin (ks. Leinonen 2014, 30–32). Yhteiset projektit ja tavoitteet, kuten sydänpuu-projekti, lisäävät ryhmän yhteisöllisyyttä. Lapsi kokee olevansa tärkeä yhteisölleen ja hän oppii toimimaan osana ryhmää, kun hän kokee, että hänen mielipidettään arvostetaan ja ajatuksia ja kokemuksia kuullaan. (Ikonen ja Virtanen 2007, 171.)

Esikoulun ohjatun toiminnan kehittämisessä lähdimme liikkeelle haastatteluissa nousseista tarpeista, joina näimme esikoulutuokioilla tapahtuvan oppimisen ja aamupiirin käytäntöjen kehittämisen. Esikoulutuokioihin kaivattiin entistä aktiivisempia ja vaihtoehtoisempia oppimisen tapoja, johon vastauksena ehdotimme tutkivaa oppimista. Myös laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet antavat uudenlaisia mahdollisuuksia oppimiseen lasten kiinnostuksen kohteet huomioiden opetus. Myös lasten potentiaali ehdottaa toimintaa tuokioille nousi esiin haastatteluissa. Tätä potentiaalia tulee mielestämme hyödyntää mahdollisimman paljon osallisuutta tukevassa ympäristössä. Esimerkiksi esiopetusryhmässä mahdollisesti jo toteutuva lasten mahdollisuus olla vetämässä aamupiirejä tukee mielestämme hyvin lasten toimijuutta ja toiminnan lapsilähtöisyyttä.

Lasten kokemusten mukaan vapaan leikin osallisuus toteutui hyvin. Lapset saivat valita leikkinsä, leikkikaverinsa ja resurssien salliessa myös leikkipaikan. Usein leikin pitkäkestoisuuteen pyritään vastaamaan sillä, etteivät lapset voi vaihdella leikkiä koko ajan. Myös haastatteluissa tämä nousi esille. Tällöin leikin mahdollisuudet ovat rajattuja. (Järvinen ja Mikkola 2015, 48.) Leikin pitkäkestoisuuteen vaikutti esiopetusryhmässä myös se, että leikki piti purkaa välillä. Kehittämisehdotuksissa nostimme esille leikkitaulut ja tilat, johon kesken jääneen leikin voi jättää. Nämä voisivat mielestämme mielestämme lasten kanssa suunniteltuina, toteutettuina ja arvioituina tukea leikin pitkäkestoisuutta. Kun leikki nähdään oppimista edistävänä toimintana, sille jätetään paljon tilaa arjessa (Järvinen ja Mikkola 2015, 48). Lapset toivat haastatteluissa esille myös sen, että esiopetustuokit veivät arvokasta leikkiaikaa. Osa opetuksesta liitettäessä leikkiin, lapsilähtöisyys ja lapsen kokemus riittävästä leikistä voisivat toteutua.

Vaikka lapset eivät voineet juurikaan esiopettajien kyselyn mukaan vaikuttaa esikoulun päiväjärjestykseen, noin puolet lapsista koki päiväjärjestyksen hyväksi tai ihan hyväksi sellaisenaan. Epäkohtien muuttaminen vaatii esiopettajilta lasten huomioimista toiminnassa sekä syviä pohdintoja eri toimintojen muokkaamisesta lapsilähtöisemmiksi (Kettukangas ja Härkönen 2014, 112). Pyrimme kehittämissähdotuksissa vastaamaan lasten toiveisiin leikin lisäämisestä leikkitaulujen avulla ja päivälepojen muuttamisesta kirjan valinnalla sekä Rentola-toiminnalla. Esikouluun tuleminen oli lasten kokemusten mukaan mieleinen, eikä se kaivannut muutoksia. Lapset pitivät myös ulkoilusta ja tykkäsivät ulkoilun aikana liikkua paljon. Tähän vastauksena esittelimme kehittämissähdotuksissa liikkumisen lisäämisen arkeen. Ulkoiluaikaa oli kuitenkin joidenkin lasten mielestä liian vähän, jota resurssien salliessa ulkoilua voisi lisätä ja huomioida toiminnan suunnitteluvaiheessa. Esimerkiksi niiden lasten kanssa, jotka haluaisivat ulkoilla enemmän, voisi ulos lähteä hieman aiemmin tai tulla myöhemmin pois. Ruokailussa lasten osallisuus toteutui osittain, mutta ruokailuun tuleminen, paikan valitseminen ja ruokailun aikana jutteleminen tapahtuivat lasten kokemusten mukaan aikuisten ehdoilla. Kevään aikana ruokailupaikan valinnassa oli kokeiluviikko, jolloin lapset saivat valita oman paikkansa. Pohdimme voisiko tämä siirtyä arjen toimintatavaksi uudessa esiopetusryhmässä. Myös ruokailuun tulemisesta ja ruokapöydässä juttelemisen mahdollisuuksia voitaisiin pohtia yhdessä lasten kanssa.

Myös aikuisen osallisuuden tukeminen toteutuu ryhmässä pääsääntöisesti hyvin. Lasten vuorovaikutuksen tukeminen toteutuu hyvin kuulluksi tulemisen, lohduttamisen ja ristiriitojen selvittämisen osalta. Tosin kuulluksi tulemisen kohdalla pohdimme paljon sitä, oliko lasten kuulluksi tuleminen pedagogiikan perustana, eli toteutuiko se kaikessa toiminnassa vai yksittäisinä kuuntelemisen hetkinä. Osallisuus oikeuksien toteutuessa lasten tulisi päästä kuulluksi niin ohjatussa ja vapaassa toiminnassa kuin päiväjärjestyksen suunnittelussa (Turja 2012, 44). Tuloksista ei myöskään tullut esille tapa, jolla aikuiset selvittävät lasten välisiä ristiriitoja, joten toimimme siihen kehittämissähdotuksena lapsia osallistavan ja tukevan mallin. Tutkimuksen tuloksissa lapsen yksin olemisen mahdollisuus jäi hiukan vaillinaiseksi, tämä voi johtua siitä, että kysyimme siitä väärällä tavoin tai osa lapsista ei koe sitä niin merkitykselliseksi. Kahden lapsen mukaan yksin oleminen ei kuitenkaan ollut mahdollista. On siis vaikea arvioida, toteutuiko yksin oleminen ryhmässä, mutta huomioimme sen merkityksen ja mikäli se ei ole aiemmin toteutunut, toivomme kehittämissähdotuksen auttavan sen toteuttamista.

jatkossa. Siihen lapset tarvitsevat sekä tilaa, aikaa että aikuisen tukea, jolloin voivat olla yksin niin halutessaan.

Lasten leikkiä tulisi tukea ja havainnoida. Aikuisen oleminen mukana lasten leikeissä mahdollistaa sen. Haastatteluissa lapset ilmaisivat aikuisen olevan joskus mukana leikissä. Osa lapsista kertoi, että ei tiedä, miltä se tuntuisi, jos aikuinen leikkisi heidän kanssaan ja osa kertoi haluavansa, että aikuinen osallistuisi heidän leikkeihinsä. Aikuinen mahdollistaa juonen etenemisen leikissä siten, että se tukee lapsen kehittymistä lähikehityksen vyöhykkeellä. Tämä on mahdollista vain, jos aikuinen ensin havainnoi lasta leikissä ja tukee leikin kulkua. (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 24, 25). Lapset kertoivat haastatteluissa, että tuntuu erilaiselta, jos aikuinen on mukana leikissä. Pari lasta mainitsi, että aikuinen tuo leikkiin jotain uutta. Vapaan leikin rinnalla tulisi olla leikkiä, jossa aikuinen on mukana. Näin aikuinen mahdollistaa lapsen osallisuuden leikin kautta.

Pienryhmätoiminnassa aikuisella on mahdollisuus vahvistaa vuorovaikutusta lapsiin. Lapsi voi harjoitella vuorovaikutustaitojaan toisten lasten kanssa. Pienryhmä luo aikuiselle mahdollisuuden lapsen taitojen ja leikin havainnointiin. Pienryhmän tavoitteiden tulisi lähteä pienryhmässä olevista lapsista. (Järvinen ja Mikkola 2015, 39–40). Esikoulussa käytetään pienryhmiä esikoulutuokioilla sekä leikkipajoissa. Näissä mahdollistuu oppiminen, kehittyminen sekä leikissä esimerkiksi sosiaalisten taitojen harjoittelu. Esiopettajat havainnoivat lasten toimintaa pienryhmissä.

Lasten osallisuus Iisalmelaisen päiväkodin esiopetusryhmän toiminnan suunnittelussa näkyi siten, että lasten omia toiveita ja ideoita kuullaan. Osa lapsista kertoi haastatteluissa, että omalla mielipiteellä voi vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. Kaikki lapset eivät kuitenkaan tienneet, että mistä asioista saisivat päättää. Kehittämisehdotuksissa mainitsimme, että lapset voisivat osallistua esimerkiksi viikkosuunnitelmaan tekoon. Esiopetusryhmän arkeen voisi ottaa säännöllisesti esimerkiksi lastenkokoukset, jossa viikkosuunnitelmaa luotaisiin. Lasten osallisuus toteutui siis jossain määrin esiopetusryhmän toiminnan suunnittelussa, mutta sitä voisi lisätä.

Lapset arvioivat esiopetusryhmän toimintaa. He arvioivat sitä yhdessä aikuisen kanssa. Esikoulutuokiot arvioitiin aina lopuksi. Osa lapsista kertoikin haastatteluissa, että arviointi tuntuu kivalta tai hyvältä. Esikoulutuokioiden lopuksi lapset arvioivat omaa suoriutumistaan tuokiolla. Toimintaa ei tarvitse välttämättä arvioida, vaan aikuinen voi käydä lasten kanssa toimintaa läpi keskustellen. Kehittämisehdotuksissa esille tullut palautepiiri voisi olla lapsille mukava ja avoin hetki keskustella esiopetusryhmän toiminnasta.

Haastattelun tuloksista tuli ilmi se, että lapset kokevat osallisuutensa sekä vaikuttamismahdollisuutensa usein eri tavoin. Osa lapsista kertoi haastatteluissa kokevansa, että eivät voi vaikuttaa esikoulun toimintaan. Osa lapsista kertoi, että voi päättää esikoulussa esimerkiksi leikistä ja leikkikaveista. Lapset voivat ehdottaa tekemistä aikuisille. Haastatteluissa lapset kertoivat, että eivät tiedä voivatko vaikuttaa esikouluryhmän toimintaan mielipiteellään ja mistä asioista he saavat päättää. On vaikea arvioida, kuinka lapset kokivat vaikuttamismahdollisuutensa, koska osa lapsista kertoi, että he

eivät voi vaikuttaa toimintaan, mutta haastatteluissa tuli kuitenkin esiin tilanteita, joissa lapset ovat voineet vaikuttaa esikoulun toimintaan.

7.1.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Opinnäytetyöprosessimme oli hyvin mielenkiintoinen, mutta myös avartava ja opettavainen kokemus. Prosessissa erityisen haastavaksi koimme haastattelujen toteuttamisen lapsille niin, että lasten näkökulma tuli esille, joten kiinnitimme haastattelujen suunnitteluun hyvin paljon huomiota. Koimme haastavaksi myös osallisuuden käsitteen laajuuden. Saimme kuitenkin haastatteluista paljon tietoa lasten osallisuuden eri puolista, joten olemme siinäkin suhteessa ylittäneet odotuksemme. Prosessi on opettanut meille suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä ja organisointikykyä. Antoisimpia asioita prosessissa on ollut lapsinäkökulman esiintuominen, osallisuuden näkökulman avartuminen sekä se, että esiopettajat kokivat esiopetusryhmän hyötynneen jo haastattelutulosten alustavista yhteenvedoista.

Mielestämme saimme tutkimuksessamme lasten äänen kuuluviin ja koemme, että tutkimuksen tulokset rakentuivat suurimmaksi osin lasten äänen varaan. Tätä edisti, se että haastattelun teemoilla oli yhteys lasten esikoulun arkeen (ks. Aarnos 2015, 168). Myös avoimien kysymysten käyttäminen ja kahden lapsen sekä kahden haastattelijan läsnäolo edistivät mielestämme aineiston saamista. Haastatteluaineistolla saimme mielestämme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Lasten osallisuuden tutkiminen oli varhaiskasvatustyön ja toimeksiantaja päiväkotimme tulevan esiopetusryhmän näkökulmasta ajankohtainen ja tarpeellinen.

Teorian rakensimme tutkimuksen tulosten pohjaksi. Teoriaa oli saatavilla paljon varhaiskasvatuksen osallisuuteen liittyen, mutta pyrimme rajaamaan teorian sellaiseksi, joka käsittelee vain esiopetuksen osallisuutta. Kuitenkaan tietoa ei ollut saatavilla riittävästi, joten käytimme myös varhaiskasvatuksen liittyvää teoriaa soveltaen sitä esiopetusryhmään. Emme juurikaan vertailleet tutkimustuloksiamme aiempiin tutkimuksiin, koska tarkoituksemme oli saada käsitys tässä esiopetusryhmässä vallitsevasta osallisuudesta ja löytää siihen sopivia toimintamalleja.

Opinnäytetyössä vastasimme työlle asetettuihin tavoitteisiin mielestämme erittäin hyvin. Tavoitteita olivat osallisuutta tukevien konkreettisten toimintamallien löytäminen, jotka vastaavat niin lasten omakohtaisiin kuin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin. Kehittämisehdotuksilla olemme vastanneet suoraan haastatteluaineistosta nouseviin lasten osallisuuden tarpeisiin. Kehittämisehdotusten monipuolisuus vastaa esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin eli huomioi lapsen osallisuuden toteutumista niin esiopetuksen ohjatussa kuin vapaassa toiminnassa sekä toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Kehittämisehdotuksissa pyrimme myös nostamaan esille keinoja, joilla lasta voidaan kuulla ja lapsen vaikuttamismahdollisuudet voivat lisääntyä. Lisäksi tavoitteena oli, että lapset saivat tietoa osallisuuden oikeuksistaan ja ymmärtävät jo toteutuvaa osallisuutta sekä osallisuuden kehittämismahdollisuuksia. Tätä huomioimme omalta osaltamme teema-haastatteluissa sekä lapsille haastattelujen jälkeen toteutetulla kiitoskäynnillä, jossa luimme lapsille

kirjan omien mielipiteiden muodostamisesta ja annoimme esiopetusryhmään ”Huolisyöpön”, jolle lapsi voi kertoa häntä huolettavista asioista.

Jatkotutkimusaiheeksi ehdotamme esiopetusryhmän lasten huoltajien osallisuuden tutkimista, jonka aluksi ajattelimme liittävämmme jo tähän opinnäytetyöhön, mutta opinnäytetyöstä olisi tullut silloin liian laaja. Vanhempien osallisuus on uusissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa tavoitteena lasten osallisuuden lisäämisen rinnalla (Opetushallitus 2016, 13). Koemme aiheen hyvin tärkeänä alueena vanhempien ja esiopettajien yhteistyön kannalta. Toinen hyvä jatkotutkimusaihe voisi olla lasten osallisuuden tutkiminen uudessa esiopetusryhmässä, koska esiopetusryhmän osallisuuden kehittäminen oli jo alkanut ja jatkui tutkimuksemme aikana. Siksi on hankalaa tiedostaa millä tasolla osallisuus oli menneen esiopetusvuoden loputtua, haastattelujen toteuttamisen jälkeen tai uuden esiopetusryhmän toiminta-aikana. Kiitoskäynnin ja kehittämisehdotusten avulla pyrimme tuomaan ryhmään ehdotuksia uusista osallisuutta tukevista menetelmistä. Kyseisten menetelmien kokeileminen ja eteenpäinvieminen voisi taas olla hyvä toiminnallisen opinnäytetyön aihe.

Osallisuutta voidaan tutkia hyvin monista eri näkökulmista ja se voi näyttäytyä arjessa hyvin monenlaisena toimintana (Turja 2012, 48). Opinnäytetyömme tavoitteena oli saada kokonaiskuva lasten osallisuudesta tutkimuskohteenamme olevan päiväkodin esiopetusryhmässä. Osallisuuden kehittämiseen sisältyy muun muassa lasten tieto-osallisuus, vaikuttamismahdollisuudet toimintaan nähden sekä itse toimintamahdollisuudet. Merkityksellistä osallisuuden kannalta on muun muassa se, kuinka pitkäkestoista osallisuuden toteutuminen on ja keneen osallisuuden toteutuminen vaikuttaa, eli onko kyse kertaluonteisesta metsäretkelle lähdöstä vai pitkäkestoisesta osallisuutta tukevasta kulttuurista tai saako lapsi vaikuttaa omiin henkilökohtaisiin asioihinsa vai koko yhteisönsä toimintaan (Turja 2012, 49–51.)

Lasten osallisuuden tutkiminen on antanut meille paljon tietoa lapsen osallisuuden huomioimisesta ja sen tukemisesta käytännössä. Ymmärsimme, että osallisuus muotoutuu lasten ja aikuisten välisessä sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Aikuisella on mahdollisuudet tukea lapsen osallisuuden kokemuksen muotoutumista, mutta olla myös esteenä sille. Tiedostamme nyt, että lapsen osallisuuden kehittämisessä huomiota tulee kiinnittää niin toiminnan suunnitteluun, toteutukseen kuin arviointiin, joissa kaikissa tavoitteena on, että lapset osallistuvat niihin kykyjensä mukaisesti aikuisten tukemina. Opinnäytetyömme kautta olemme oppineet näkemään lasten osallisuutta lasten subjektiivisten kokemusten kautta ja ymmärtämään sitä, miten kaikille lapsille voidaan mahdollistaa tasavertaisia toimijuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksia esiopetuksen arjessa. Näemme nyt osallisuuden lapsen toimintaa vahvistavana tekijänä ja haluamme tulevana varhaiskasvatelijana antaa sille arvoa sekä tilaa sekä luoda lapsia osallistavaa toimintakulttuuria.

LÄHTEET

AARNOS, Eila 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Julkaisussa: VALLI, Raine ja AALTOLA, Juhani (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: Bookwell Oy, 164-180.

ESKOLA, Jari ja VASTINMÄKI, Jaana 2015. Teemahaastattelu: opit ja asetukset. Julkaisussa: VALLI, Raine ja AALTOLA, Juhani (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: Bookwell Oy 27-45.

ESPOON KAUPUNKI 2014. Lapsen osallisuuden kriteerit Espoon suomenkielisisessä varhaiskasvatuksessa. Espoon kaupunki. [Verkkodokumentti] [Viitattu 12-04-2015]. Saatavissa: <http://espoo04.hosting.docu-menta.fi/kokous/2012232803-3-1.PDF>

Suomen perustuslaki L 11.6.1999/731. Finlex. Lainsäädäntö. [Viitattu 12-04-2015]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#P6>

HAASTATTELU 2016. Haastattelut Iisalmen kauopungin päiväkodin esiopetusryhmässä. Toteuttanut Korolainen, Emmi ja Leinonen, Sanna.

HAKKARAINEN, Pentti 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: WS Bookwell Oy

HEIKKA, Johanna, HUJALA, Eeva ja TURJA, Leena 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy

HIRSJÄRVI, Sirkka ja HURME Helena 2014. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

HUJALA, Eeva 2014. Lapsen äänen priimusmoottori, Leena Turja. Teoksessa HEIKKA, Johanna, FONSÉN, Elina, ELO, Janniina ja LEINONEN, Jonna (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Kopio-Niini Oy, 8-12.

HÄTÖNEN, Annika ja KATAJISTO, Saara 2012. Lapsen osallisuuden tukeminen esiopetuksessa. [Opinnäytetyö]. Diakonia-ammattikorkeakoulu. [Viitattu 22-06-2016]. Saatavissa: https://publications.theseus.fi/xmlui/bitstream/handle/10024/50033/Hatonen_Annika.pdf?sequence=1

IISALMEN KAUPUNGIN KOULUTUSLAUTAKUNTA 2016. Iisalmen, Kiuruveden, Sonkajärven ja Vierevän esiopetussuunnitelma. [Viitattu 15-11-2016]. Saatavissa: <http://www.iisalmi.fi/loa-der.aspx?id=c4a41d03-41e1-46da-839d-5f9824ebb2a2>

IKONEN, Oiva ja Virtanen, Pirkko 2007. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: WS Bookwell Oy

JAVANAINEN, Heidi 2016. Rentola Alhoniityn päiväkodissa – päiväleppokäytäntöjen uudistamista. Teoksessa ROOS, Piia, NÄTYNKI, Heidi, KOIVISTO, Päivi, ANTTINEN, Mimma ja RINTAKORPI, Kati (toim.) Mitä kuuluu – lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy, 112-124.

JÄRVINEN, Kirsi ja MIKKOLA, Petteri 2015. Oletko sä meidän kaa – näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. 1. painos. Pedatieto Oy.

KALLIALA, Marjatta 2011. Kato mua – kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Helsinki: Gaudeamus.

KALLIO, Kirsi Pauliina, STEVALL, Elina, BÄCKLUND, Pia ja HÄKLI, Jouni 2013. Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisyn välineenä. Teoksessa REIVINEN, Jukka ja VÄHÄKYLÄ, Leena (toim.). Ketä kiinnostaa – lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Tallinna: Gaudeamus, 69-88.

KANANEN, Jorma 2010. Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Tampereen Yliopistopaino Oy.

KANSALAISSYHTEISKUNTA 2015. Sosiaalipedagogiikka. [Verkkodokumentti] [Viitattu 12-09-2015]. Saatavissa: http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/kasvatus_ja_kasvaminen/sosiaalipedagogiikka

KARLSSON, Liisa 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa KARLSSON, Liisa ja KARIMÄKI, Reeli (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 17-67.

KARLSSON, Liisa 2014. Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Juva: Bookwell Oy.

KARLSSON, Liisa 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab

KATAJA, Elina 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa HEIKKA, Johanna, FONSÉN, Elina, ELO, Janniina ja LEINONEN, Jonna (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Kopio-Niini Oy, 56-80.

KETTUKANGAS, Titta ja HÄRKÖNEN, Ulla 2014. Lasten osallisuus perustoiminnoissa. Teoksessa HEIKKA, Johanna, FONSÉN, Elina, ELO, Janniina ja LEINONEN, Jonna (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Kopio-Niini Oy, 96-115.

KOIVISTO, Päivi ja ANTTINEN, Minna 2016. Lepohetkistä lukupiireiksi – suunnitelmista kuuntelemiseen. Teoksessa ROOS, Piia, NÄTYNKI, Heidi, KOIVISTO, Päivi, ANTTINEN, Mimma ja RINTAKORPI,

Kati (toim.) Mitä kuuluu – lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy, 124-138.

KORPPI, Marika ja LATVALA, Johanna 2010. Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden mahdollistajana. [Progradu-tutkielma]. Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 22-06-2016]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25307/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201009302820.pdf?sequence=1>

KURTTILA, Tuomas 2014. Lapsiasiavaltuutetun lausunto opetushallitukselle esiopetuksen opetus-suunnitelman perusteista. [Verkkosivu]. Lapsiasia. [Viitattu 16-06-2016]. Saatavissa: <http://lapsiasia.fi/tata-mieltä/lausunnot-2/lausunnot-2014/lapsiasiavaltuutetun-lausunto-opetushallitukselle-esiopetuksen-opetussuunnitelman-perusteista/>

KVANTIMOTV 2010a. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Aineistotyypit [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 13-12-2016]. Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/tutkimus/aineistotyypit.html>

KVANTIMOTV 2010b. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Kyselylomakkeen laatiminen [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 13-12-2016]. Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html>

LEINONEN, Jonna 2012. Lasten osallisuuden muodot pääkaupunkiseudun päiväkotien esiopetusryhmissä. [Seminaarityö] [Viitattu 22-06-2016]. Saatavissa: http://www.mv.helsinki.fi/home/jonkanga/esiopetus_leinonen.pdf

LEINONEN, Jonna 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa HEIKKA, Johanna, FONSÉN, Elina, ELO, Janniina ja LEINONEN, Jonna (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Kopio-Niini Oy, 16-41.

LIPPONEN, Lasse 2012. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa HUJALA, Eeva ja TURJA, Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy, 31-41.

MARJANEN, Päivi, Marttila, Marjaana ja Varsa, Marjo 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: PS-Kustannus

NYKÄNEN, Niina 2013. Kuuluuko lapsen ääni Suvelan päiväkodissa – Esiopetusikäisten lasten kokemuksia osallisuudesta. [Opinnäytetyö] [Viitattu 22-06-2016]. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/59734/Nykanen_Niina.pdf?sequence=1

NÄTYNKI, Heidi 2016. Nojatuolipedagogiikkaa – ”Minä kuuntelen sinua”. Teoksessa ROOS, Piia, NÄTYNKI, Heidi, KOIVISTO, Päivi, ANTTINEN, Mimma ja RINTAKORPI, Kati (toim.) Mitä kuuluu – lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy, 100-112.

OJALA, Mikko 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Unigrafia Oy.

OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ 2015. Esiopetus vahvistaa oppimisen edellytyksiä. [Verkkodokumentti] [Viitattu 12-04-2015]. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/esiope-tus/?lang=fi>

OPETUSHALLITUS 2015. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Verkojulkaisu] [Viitattu 12-04-2015]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_pe-rusteet_2014.pdf

laajalaaja. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [Verkojulkaisu]. Opetushallitus. [Viitattu 16-06-2016]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitel-man_pe-rusteet_2014.pdf

OPETUSHALLITUS s.a. Esiopetuksen järjestäminen. [Verkkosivu]. Opetushallitus. [Viitattu 22-06-2016]. Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiope-tus/esiopetuksen_jarjestaminen

OPETUSHALLITUS s.a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Verkkosivu]. Opetushallitus. [Viitattu: 15-08-2016]. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitel-mien_ja_tutkintojen_perusteet/esiope-tus

PAJULAMMI, Henna 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Helsinki: Talentum

PALOJÄRVI, Elina ja PIPPURI, Terhi 2015. Unicefin mallin mukainen arvio lasten oikeuksien ja lasten osallistumismahdollisuuksien toteutumisesta Espoossa. Espoon kaupunki.

ROOS, Piia 2016. Teoksessa ROOS, Piia, NÄTYNKI, Heidi, KOIVISTO, Päivi, ANTTINEN, Mimma ja RINTAKORPI, Kati (toim.) Mitä kuuluu – lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy.

SAARANEN-KAUPPINEN, Anita ja PUUSNIEKKA, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Triangluaatio [Verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 13-12-2016]. Saatavissa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html

SOSPED SÄÄTIÖ 2015. Meidän sosiaalipedagogiikkamme. [Verkkodokumentti] [Viitattu 12-08-2015]. Saatavissa: <http://www.sosped.fi/meidan-sosiaalipedagogiikkamme/>

SUOMEN UNICEF RY 2015. Mikä on lapsen oikeuksien sopimus. [Verkkodokumentti]. Suomen Unicef Ry. [Viitattu 12-04-2015]. Saatavissa: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuk-sien-sopimus/>

TUOMI, Jouni ja SARAJÄRVI, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

TURJA, Leena 2011. Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. [Verkkajulkaisu]. Suomen Varhaiskasvatus Ry. [Viitattu 16-06-2016]. Saatavissa: <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

TURJA, Leena 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa HUJALA, Eeva ja TURJA, Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2.painos. Juva: Bookwell Oy, 41-54.

UNICEF 2011. Lapsen oikeuksien sopimuksen käsikirja. Teoksessa HETEMÄKI, Inka (toim.) Helsinki: Edita Prima Oy.

VARTIAINEN, Pirjo 2005. Lasten kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen esiopetuksessa. [Pro gradu-tutkielma] [Viitattu 22-06-2016]. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18197/URN_NBN_fi_jyu-2005177.pdf?sequence=1

KUVAT

PALAO, Sergio. Papunetin kuvapankki. Leikki. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/leikki>

PALAO, Sergio. Papunetin kuvapankki. Mielipide. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/mielipide>

PALAO, Sergio. Papunetin kuvapankki. Tutkia. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/tutkia>

VANNINEN, Elina. Papunetin kuvapankki. Iloinen. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/iloinen>

VANNINEN, Elina. Papunetin kuvapankki. Kertoa. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/kertoa>

VANNINEN, Elina. Papunetin kuvapankki. Kokous. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/kokous>

VANNINEN, Elina. Papunetin kuvapankki. Leikki. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/leikki>

VANNINEN, Elina. Papunetin kuvapankki. Rentoutua. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/rentoutua>

VANNINEN, Elina. Papunetin kuvapankki. Riita. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/riita>

VANNINEN, Elina. Papunetin kuvapankki. Siivota. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/siivota>

VANNINEN, Elina. Papunetin kuvapankki. Suunnitella. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/suunnitella>

VANNINEN, Elina. Papunetin kuvapankki. Yksin. [Verkkosivu]. Papunet. [Viitattu 05-12-2016]. Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/hak/yksin>

PIXABAY. Ilmainen kuvapankki. Bunnies. [Verkkosivu]. Pixabay. [Viitattu 13-12-2016]. Saatavissa: <https://pixabay.com/fi/kanit-bunnies-el%C3%A4inten-s%C3%B6p%C3%B6-puu-154485/>

LIITE 1. ESIOPETTAJIEN KYSELY

HAASTATTELU KASVATUSHENKILÖKUNNALLE

Haluamme haastattelun perusteella tutkia, miten esiopetuksen lastentarhanopettajat määrittävät lapsen osallisuuden toteutumista käytännössä, tutkien muun muassa lasten vaikutusmahdollisuuksia sekä osallisuuden lisäämisen edellytyksiä. Haluamme saada yleiskuvaa siitä, millaisia näkemyksiä lastentarhanopettajilla on lasten tämän hetkisestä osallisuudesta esikoulussa.

1. Selittäkää lyhyesti yleinen toimintatapanne lasten osallisuuden toteuttamisessa?

2. Miten lapsen arjen osallisuus tapahtuu käytännössä esiopetuksessanne? Esimerkiksi: jos lapset saavat osallistua näihin, niin miten ja jos eivät saa, niin miksi eivät saa?

Esimerkiksi seuraavissa:

- ruokailu
- lepoaika
- ulkoilu
- leikki ja muu vapaa toiminta
- leikkikilat ja välineet
- kaverit
- tunteiden ilmaisu ja ristiriitatilanteet
- lasten kuuleminen ja kuunteleminen
- arkiaskareiden teko
- päiväjärjestys
- retket, juhlat ja tapahtumat
- kasvattajien mahdollistama osallisuus

3. Miten lapsen osallisuus mahdollistuu ohjatussa toiminnassa?

Esimerkiksi seuraavissa:

- aamupiiri
- lukeminen
- kuvataide
- musiikki
- liikunta
- muu ohjattu toiminta
- toimintakilat ja välineet
- pienryhmätoiminta
- yhteisöllisyyden toteutuminen

4. Miten lapsi voi osallistua toiminnan suunnitteluun?

- Yhteiset säännöt
- Viikkotoiminnan suunnittelu
- Vuosisuunnitelmat
- Yksilöllinen esiopetussuunnitelma
- Ryhmäkohtainen esiopetuksen suunnittelu
- Lasten toiveiden ja mielenkiinnon kohteiden huomiointi toiminnan suunnittelussa

5. Miten lapsi voi osallistua toiminnan arviointiin?

- Lapsen oman toiminnan arviointi – itsearviointi
- Miten lapset voivat arvioida toimintaa?

7. Miten erityisen tuen tarpeen lapsen osallisuus näkyy ja toteutuu?

6. Kertokaa vielä lyhyesti mielipiteenne siitä, miten lasten osallisuutta arjessa voitaisiin lisätä?

SUURET KIITOKSET ☺!

LIITE 2. ESIMERKKI HAASTATTELULUVASTA VANHEMMILLE

Hyvät --- vanhemmat!

Olemme sosionomi (amk) – opiskelijoita Savonia- ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä esikouluikäisten lasten osallisuudesta ---- päiväkodin esiopetusryhmässä. Opinnäytetyömme on aiheena ajankohtainen, koska uudet esiopetussuunnitelman perusteet tulevat voimaan vuonna 2016. Perusteissa korostetaan lapsen osallisuutta esiopetuksessa. Pyrimme tutkimuksen kautta löytämään --- arkeen keinoja, joilla lasten osallisuutta voidaan tukea.



Tutkimus toteutetaan ---- päiväkodin esiopetusryhmässä. Tiedonkeruun menetelminä käytämme lasten nauhoitettavia parihaastatteluja ja sadutusmenetelmää. Sadutus on yksi niistä menetelmistä, jonka avulla lasten osallisuutta voidaan tukea. Esiopetusryhmän aikuiset ovat jo tähän mennessä mahdollistaneet yhteistyötä, jonka avulla olemme saaneet käydä tutustumassa lapsiin. Tutkimusmateriaalin käsittelemme luotamuksellisesti eikä yksittäisen lapsen henkilöllisyys ei tule ilmi missään vaiheessa. Iisalmen varhaiskasvatuspäällikkö ja ---- päiväkodin johtaja ovat myöntäneet tutkimusluvan. Varmistamme myös lapselta hänen halunsa osallistua tutkimukseen ennen haastattelun toteuttamista.

Pyydämme lupaa, että lapsenne saa osallistua tutkimukseen ja olla näin mukana lasten osallisuuden kehittämisessä. Luvan antaessanne suostutte siihen, että lapsilta saamme haastattelumateriaalia voidaan käyttää opinnäytetyön teossa ja sen raportoinnissa. Oheisen lomakkeen toivomme palautettavan päiväkodille mahdollisimman pian. Vastaamme mielellämme kysymyksiinne opinnäytetyöhön liittyen ja kiitämme jo etukäteen mahdollisesta yhteistyöstänne!

Ystävällisin terveisin,

Emmi Korolainen
emmi.korolainen@gmail.com

Sanna Leinonen
ssannns@gmail.com

Lapsen nimi: _____

Lapseni ☐ saa osallistua
☐ ei saa osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys: _____

LIITE 3. TEEMAHAASTATTELURUNKO

Lapsen haastattelulomake



Teemahaastattelu

Haastattelutilanteen aloitus:

Haluaisitteko istua mieluummin patjalla vai tässä pöydän ääressä?

Tässä on kuvia teidän päiväjärjestyksestä, saatte katsoa niitä vapaasti tämän tehtävän aikana ja kysyä jos niistä tulee mieleen jotakin. Muutenkin voitte vapaasti liikkua välillä, jos siltä tuntuu.

Tehdään aluksi pieni tehtävä:

”Kerro satu (tai tarina), sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat” (Karlsson 2014, 26).

Teemahaastattelurunko

ARJEN OSALLISUUS

Eskari
Eskariryhmä
Esikouluun tulo
Aamupiirit
Eskarituokiot
Leikki
Ulkoilu
Ruokailu
Päivälepo
Arkiaskareet
Päiväjärjestys
Tapahtumat ja retket

AIKUISEN TOIMINTA OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA

Yhteisöllisyys
Pienryhmät
Yksin oleminen
Kuunteleminen ja kuuleminen
Lohduttaminen
Ristiriitatilanteet
Ryhmän säännöt

ESKARIN TOIMINNAN SUUNNITTELU, ARVIOINTI, HAVANNOINTI JA DOKUMENTOINTI

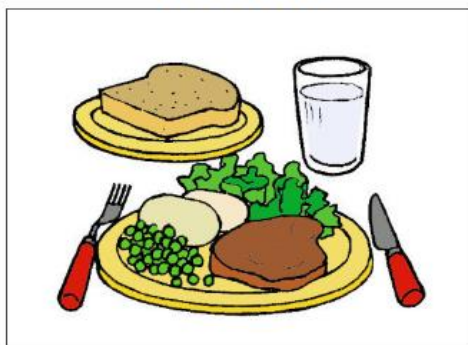
Vaikuttaminen
Päätöksenteko
Aikuinen ja leikki: havainnointi
Suunnittelu: esiopetussuunnitelmat
Arviointi
Dokumentointi

Lopuksi kysytään lapsilta: *Millainen olisi teidän unelmien eskari?*

Haastattelunarviointi: *Hymynaama ja surunaama - kuvat ja sadutuksen mielekkyys*

LIITE 4. ESIMERKKI PAPUNETIN HAASTATTELUKUVISTA

Kuvien lähteet löytyvät lähdeluettelon kuvat – osuudesta.

PÄIVÄKOTI**AAMUPALA****AAMUPIIRI****SISÄLEIKKI****ULKOLEIKKI****LOUNAS**

LIITE 5. ESIMERKIT AINEISTON RYHMITTELYSTÄ JA ABSTRAHOINNISTA

Otimme joitakin otteita jokaisen yhdistävän kategorian yläkategorioista, alakategorioista sekä analyysiyksiköitämme aineiston ryhmittelyn ja asbtrahoinnin havainnollistamiseksi.

<p>Lapsi ei voi ehdottaa tekemistä aamupiirille. Opettajat päättävät tekemisen aamupiirille. Lapsi ei voi ehdottaa tekemistä aamupiirille. Lapsi ei voi vaikuttaa siihen, mitä aamupiirillä tehdään, koska opettaja sanoo, mitä siellä pitää tehdä. Lapsen ehdotus ei toteudu. Lapsi ei osaa kertoa, miksi ei voi ehdottaa tekemistä. Aamupiirillä voi joskus vaikuttaa siihen mitä tehdään. Aikuinen päättää, mitä aamupiirillä tehdään, mutta lapsi voi ehdottaa tekemistä.</p> <p>Lapset voisivat leikkiä vieläkin enemmän. Lapsi saa leikkiä tarpeeksi esikoulussa. Lapsesta olisi kiva leikkiä koko ajan. Leikki pitää purkaa välillä, mutta joskus saa jatkaa. Lapsi ei haluaisi siivota leikkiä välillä. Lempileikkiä voi jatkaa aamupalan jälkeen, jos ei ole lähdetä pois päiväkodilta</p> <p>Aikuinen kuuntelee lasta. Aikuinen kuuntelee lasta. Aikuinen kuuntelee lasta. Aikuinen kuuntelee lasta. Jos aikuisella ei ole aikaa kuunnella, pitää odottaa Jos aikuisella ei ole aikaa kuunnella, pitää odottaa. Jos aikuisella on kiire, kerrotaan toiselle opettajalle Aikuinen ei joskus kuuntele lasta.</p> <p>Aikuinen ei ole mukana lapsen leikeissä Aikuinen ei ole mukana lapsen leikeissä Aikuinen ei usein ole mukana leikeissä. Aikuinen on joskus mukana lasten leikeissä. Aikuinen ei ole yleensä mukana lasten leikeissä Aikuinen on joskus mukana, kun lapsi leikkii Lapsen mielestä olisi kiva jos aikuinen olisi mukana leikissä. Lapsi haluaisi, että aikuinen leikkisi enemmän lasten kanssa.</p> <p>Lapsi ei voi vaikuttaa siihen, mitä esikoulussa tehdään. Lapsi ei voi kertoa mielipidettään esikoulun toiminnasta. Esikoulussa ei ole sellaisia asioita, joista lapsi saa päättää. Lapsi ei saa määrätä tai päättää leikkikavereita. Lapsi ei saa päättää leikeistä. Lapsi voi kertoa opettajalle, jos haluaisi tehdä jotakin. Lapsi saa päättää mitä leikkii. Lapsi saa päättää yleensä siitä mitä haluaisi tehdä. Lapsi saa valita leikin. Lapsi saa päättää esikoulussa vähän siitä, mitä leikitään ja mitä pelataan.</p> <p>Hymynaama tai surunaama laitetaan, kun opettaja pyytää lasta tekemään niin. Lapsi miettii hymynaaman avulla, miten esikoulupäivä on mennyt. Lapsi vastaa melkein aina hymynaaman. Lapsesta on kiva kertoa oma mielipiteensä päivästä. Lapsen mielestä esikoulun arviointi on tosi kiva. Lapsi ei mieti esikoulussa, miten päivä on kokonaisuudessaan mennyt. Lapsi ei mieti aikuisen kanssa, miten esikoulupäivä on mennyt. Lapsi ei pohdi aikuisen kanssa, miten esikoulupäivä on mennyt.</p>	<p>Aamupiirin tekemisen päättää opettaja.</p> <p>Lapsi voi joskus vaikuttaa aamupiirin tekemiseen.</p> <p>Lapsi ei aina saa tehdä lempipuhuhaansa tarpeeksi</p> <p>Lapsi saa leikkiä tarpeeksi.</p> <p>Leikkiä voi joskus jatkaa</p> <p>Aikuinen kuuntelee lasta</p> <p>Aikuinen ei joskus kuuntele lasta.</p> <p>Aikuinen ei leiki</p> <p>Aikuinen leikkii joskus</p> <p>Lapsi haluaisi, että aikuisen leikkii</p> <p>Lapsi ei voi vaikuttaa esikoulun toimintaan</p> <p>Lapsi voi vaikuttaa esikoulun toimintaan</p> <p>Esikoulun toimintaa arvioidaan hymy- ja surunaamalla.</p> <p>Lapsen mielestä on kiva arvioida toimintaa</p> <p>Lapsi ei arvioi esikoulupäivää aikuisen kanssa</p>	<p>Lapsen osallisuus aamupiirillä</p> <p>Leikin mahdollisuudet ja edellytykset</p> <p>Lapsen kuuleminen</p> <p>Aikuinen ja leikki</p> <p>Lapsen vaikuttamismahdollisuudet esikoulussa</p> <p>Lapsi arvioimassa esikoulun toimintaa</p>	<p>ARJEN OSALLISUUS</p> <p>AIKUISEN MAHDOLLISTAMA OSALLISUUS</p> <p>LAPSEN VAIKUTTAMISMAHDOLLISUUDET JA OSALLISUUS SUUNNITTELUSSA SEKÄ ARVIOINNIN</p>
---	---	--	---

LIITE 6. AINEISTON KVANTIFIOINTI

Kvantifioinnissa olemme laskeneet, kuinka monta kertaa jokin asia tai ilmaisu on sanottu haastatteluissa.

ARJEN OSALLISUUS	Osallisuus toteutuu (yleensä)	Osallisuus toteutuu joskus	Lapsi haluaisi osallisuuden toteutuvan	Osallisuus ei toteudu tai toteutuu harvoin
Lapsi esikouluryhmässä				
Ryhmässä oleminen ja tekeminen	16	1		
Päiväjärjestys				
Päiväkotiin tulo	10	4		
Aamupiiri	1	4	1	8
Ohjattu toiminta	13	2	2	3
Leikki	7	6	6	3
Ulkoilu	15	1		2
Ruokailu	9	2	4	13
Päivälepo	3		7	13

AIKUISEN MAHDOLLISTAMA OSALLISUUS	Osallisuus toteutuu (yleensä)	Osallisuus toteutuu joskus	Lapsi haluaisi osallisuuden toteutuvan	Osallisuus ei tapahdu tai harvoin tapahtuu
Aikuinen vuorovaikutuksen tukijana				
Kuulluksi tuleminen	9	4		1
Lohduttaminen	11	1		
Ristiriitatilanteiden selvittäminen	9	5		
Yksin olemisen mahdollisuus	9	1	7	3
Aikuinen lapsen toimijuuden tukijana				
Aikuinen ja leikki	4	3	4	4
Pienryhmät	8	4		11
Aikuisen auttaminen	1	2	4	2
Ryhmän säännöt ja niiden muuttaminen	14	4	5	10

TOIMINNAN SUUNNITTELU JA ARVIOINTI	Osallisuus toteutuu (yleensä)	Osallisuus toteutuu joskus	Lapsi haluaisi osallisuuden toteutuvan	Osallisuus ei toteudu tai toteutuu harvoin
Vaikuttaminen	17	10	13	25
Suunnittelu				
Esiopetussuunnitelmat	5		2	7
Tapahtumat ja retket	10		9	6
Arviointi	11	3		8

LIITE 7. OSALLISUUTTA TUKEVAT KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Kehittämisehdotuksien kuvien lähteet löytyvät lähdeluettelon kuvat – osuudesta.

Arjen osallisuutta tukevat käytänteet

Demokraattinen kasvatus ja lastenkokoukset

Lapsille annetaan arjessa tietoa osallistumisoikeuksistaan ja –mahdollisuuksistaan. Demokraattisessa kasvatuksessa jokaisella ryhmän jäsenellä on yksi ääni. Esimerkiksi lastenkokouksissa jokaisen lapsen ääni voi tulla kuulluksi ja yhteinen päätöksenteko mahdolliseksi.

Lastenkokoukset toteutetaan viikoittain. Yksi lapsista toimii puheenjohtajana ja aikuiset kirjaajina. Kokouksissa käsitellään lapsille tärkeitä asioita. Aikuinen tai lapsi voi ehdottaa lapsiäänestyksen järjestämistä ja aikuinen toteuttaa äänestyksen.

Lastenkokouksen aiheena voi olla esimerkiksi seuraavan viikon toiminnan suunnittelu, toimintojen ehdottaminen tai ryhmän sääntöjen laatiminen. Asioita voidaan käsitellä lasten kanssa myös jälkikäteen pienemmissä ryhmässä.

Lapsilta kerätään palautetta toiminnasta, jonka avulla toimintaa kehitetään edelleen.



Tutkiva oppiminen

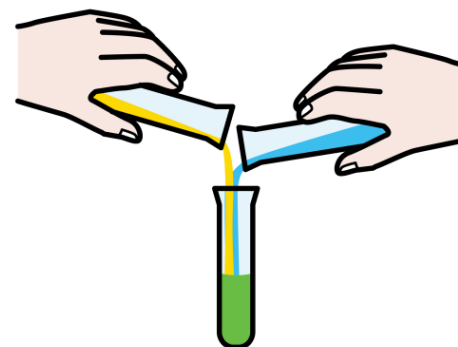
Mahdollistaa lasten aktiivisen roolin oppimisessa ja erilaisia oppimisen tapoja.

Tutkimuskohteet ja projektit lähtevät lapsista ja lasten ehdotuksista.

Valmiiden vastausten sijaan vastauksia etsitään yhdessä: lapset ovat tiedontuottajina ja tutkijoina.

Tutkimustulokset voidaan julkaista esimerkiksi piirustuksina tai mediavälineitä käyttäen.

Tutkivaa oppimista käytetään niin päivittäisen arjen pohdinnoissa kuin isommissa yhteisissä projekteissa.



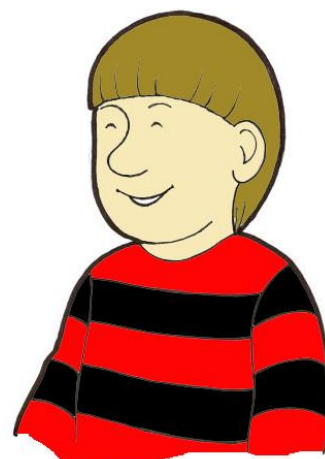
Lapsilähtöisyys toiminnassa

Tavoitteena etenkin leikin kautta oppimisen vahvistuminen.

Valitaan tekeminen lapsiryhmän tarpeista esimerkiksi liikkumisen, taiteellisen kokemisen tai tutkimisen mahdollisuuksien lisääminen leikin ohella.

Esimerkiksi liikkumisen mahdollisuuksia arkeen voidaan lisätä seuraavin tavoin: siirtymätilanteiden liikuntatehtävät, liikuntaradat, liikuntahetket muun toiminnan lomassa ja ulkoilussa toteuttava ohjattu liikunta.

Lisäksi on tärkeää, että ohjatussakin toiminnassa kuten aamupiireillä lapset voivat olla toimijoita ja toimintaan vaikuttajia.



Leikin mahdollisuudet: leikkitaulut

Tavoitteena leikin riittävyys ja pitkäkestoisuus.

Leikkitaulut suunnitellaan lasten näkökulmasta, lasten kanssa. Lapset voivat kuvata leikkitauluun esimerkiksi itselleen tärkeitä leikkejä tai leikkitiloja.

Leikkitaulun toimintaohjeet pohditaan yhdessä: esim. leikkikaverin valinta tai leikin vaihtaminen. Leikkitaulun toteuttamista harjoitellaan yhdessä.

Leikkitaulun sisältöjä muutetaan tarvittaessa: uudet leikit ja leikkialueet sekä vanhojen, tarpeettomien leikkien poistaminen.

Leikin mahdollisuuksien näkökulmasta tarvitaan myös tiloja, johon lapset voivat jättää keskeneräiset leikkinsä.



Päivälevon ilmapiiri ja Rentola-toiminta

Päivälepo järjestetään kahdessa eri tilassa riippuen lapsen unen tarpeesta.

Lepohuoneessa kiinnitetään huomiota ilmapiiriin ja kirjan valintaan. Lepohuoneen kirjat voidaan valita esim. lapsiäänestyksen avulla.

”Rentola”- toiminnan suunnitteluun otetaan lapset mukaan, mutta aikuiset määrittelevät toiminnalle pohjan.

Rentolan menetelminä voidaan käyttää esimerkiksi musiikin kuuntelua, mielikuvarentoutusta, sadun kuuntelemista, satuhierontaa tai kirjojen lukemista itsenäisesti. Aikuinen sijoittuu huoneessa lasten keskelle. Lapset lepäävät tilassa patjojensa päällä, mutta saavat valita lepoasentonsa itse.

Lasten ehdotukset toiminnan kehittämiseksi otetaan huomioon.



Aikuisten mahdollistamaa osallisuutta tukevat käytänteet

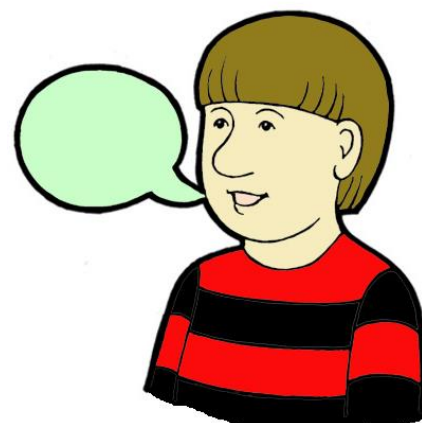
Kuulluksi tulemisen toimintakulttuuri

Lapsia kuullaan arjen hetkissä, pysähdytään lapsen äärelle ja tuetaan mielipiteiden ilmaisemisessa.

Huolisyöpön käyttöä jatketaan ja sen avulla kuullaan lasten ajatuksia, toiveita ja mielipiteitä. Välillä lasten kirjeitä käsitellään yhdessä.

Otetaan käyttöön lapsiryhmälle soveltuvia Sadutus-menetelmiä: lapsisadutus, parisadutus, ryhmäsadutus, aihesadutus, leikin kirjaaminen, lasten pyytämä sadutus jne. Käytetään sadutusta säännöllisenä toimintamuotona.

Hyödynnetään Nojatuolipedagogiikkaa: aikuinen havainnoi lasten leikkejä, aikuinen on saatavilla ja perillä lasten leikkimaailmoista sekä ristiriitojen selvittämisestä. Uudesta toimintamallista kerrotaan myös lapsille ja selitetään, miksi näin toimitaan.



Yksin olemisen mahdollistaminen

Lapsille tarjotaan mahdollisuus olla yksin ja rauhoittua hoitopäivän aikana, niin halutessaan.

Päivärytmiin suunnitellaan hetkiä ja päiväkotiin tiloja, joissa lapsi voi vain miettiä, tarkkailla, nauttia yksinolosta tai suunnitella seuraavaa toimintaansa.

Lapselle annetaan myös mahdollisuudet liittyä kavereiden seuraan tai tulla aikuisen lähelle.



Ristiriitatilanteiden selvittäminen

Aikuinen on aina tarvittaessa läsnä lasten ristiriitojen selvittämistilanteessa.

Aikuinen antaa lapsille tilanteissa mahdollisuudet omaan toimintaan ja kuuntelee lasten omia ratkaisuja.

Aikuinen luottaa lasten kykyyn ratkaista ristiriitatilanteet.

Aikuinen sanoittaa lasten tunteita, antaa tarvittaessa tukea ja mallintaa anteeksipyytämistä.

Aikuinen tukee samalla tavoin myös lapsen liittymistä leikkeihin.



Leikin havainnoiminen ja tukeminen

Lasten leikkejä havainnoidaan jatkuvasti. Havainnoinnin avulla saadaan selville muun muassa se, mitä lapsi ajattelee ja miten lapsi toimii vuorovaikutuksessa muihin lapsiin.

Havainnoinnin avulla aikuiset suunnittelevat ryhmän toimintaa lapsista ja heidän tarpeistaan lähteviksi.

Leikkien havainnoinnissa voidaan hyödyntää esimerkiksi erilaisia havainnointilomakkeita.



Pienryhmätoiminta

Esiopetuksessa hyödynnetään mahdollisimman paljon pienryhmätoimintaa, koska: Pienryhmätoiminnan tavoitteet ovat lapsilähtöisiä ja pienryhmätoiminta edistää lasten osallisuutta, lasten ja aikuisten vuorovaikutusta sekä ryhmän yhteisöllisyyttä.

Lapsille annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa myös pienryhmien muotoutumiseen.



Vastuutehtävien antaminen lapselle

Lapselle tarjotaan arjessa mahdollisuuksia kantaa vastuuta pienten vastuutehtävien avulla.

Vastuutehtävien valinta lähtee lasten kehitys- ja osaamistasosta.

Vastuutehtävänä voi olla esimerkiksi ruokakärryn pois vieminen tai hakeminen yhdessä aikuisen kanssa.



Toiminnan suunnittelu ja arviointi lasten kanssa sekä lapsen vaikuttamismahdollisuudet

Lapsen vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen

Lapset saavat vaikuttaa toimintaan mielipiteillään ja he voivat ehdottaa toimintaa.

Lasten vaikuttamismahdollisuuksia lisätään hiljalleen niihin toimiin, joissa se on mahdollista.

Esimerkiksi lasten vetomahdollisuus aamupiireillä tuo esiin lasten omaa osaamista ja ideoita.

Lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kulkuun myös sen aikana.

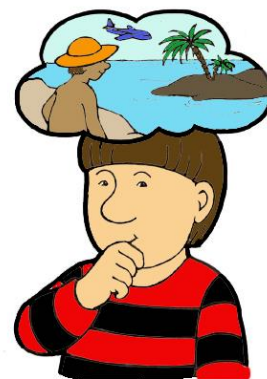


Toiminnan suunnittelu

Lasten mahdollisuuksia esittää omia toiveitaan toiminnan suunnitteluun lisätään ja toiminnassa annetaan lapsille lisää vaihtoehtoisia toteuttamistapoja. Lapset otetaan esimerkiksi lastenkokouksien avulla osallisiksi ryhmän viikkosuunnitelmien tekoon.

Lapset osallistuvat aamupiirien lisäksi muun toiminnan tai yhteisten leikkien suunnitteluun. Tämä voisi tapahtua pienryhmissä tai jokainen lapsi voisi suunnitella leikin tai toiminnan omalla vuorollaan.

Lapset voivat myös toteuttaa suunnittelemansa tuokiot.



Toiminnan arviointi

Esikoulutuokioiden arviointia hymynaamoin ja surunaamoin jatketaan. Arvioinneista voidaan kuitenkin keskustella lasten kanssa entistä enemmän esimerkiksi avoimen palautepiirin avulla.

Lapset pääsevät arvioimaan yleisesti myös esikoulupäiväänsä tai mahdollisuuksiaan leikkiä esikoulupäivänsä aikana, tässäkin voidaan käyttää esimerkiksi avointa palautepiiriä.

